



Forschung und Entwicklung – Institut für Fachdidaktik der
Gesellschaftswissenschaften / UNESCO-Lehrstuhl für Didaktik der
Nachhaltigkeitswissenschaft und politische Bildung

Menschenrechtsbildung in der Schweiz

Bestandsaufnahme im Auftrag der Schweizerischen
Menschenrechtsinstitution

September 2026

Stefanie Rinaldi, Martina Hupfer, Thomas Kirchschräger, Fabio Schmid

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Institut für Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften
Froburgstrasse 3 · 6002 Luzern
T +41 41 203 02 06
stefanie.rinaldi@phlu.ch · www.phlu.ch
Stefanie Rinaldi, Martina Hupfer, Thomas Kirchschräger, Fabio Schmid

Zitationshinweis:

Rinaldi, S., Hupfer, M., Kirchschräger, T. & Schmid, F. (2026). Menschenrechtsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme im Auftrag der Schweizerischen Menschenrechtsinstitution. Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22687433>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons 4.0 International Lizenz:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen.

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	5
Deutsch	5
Français	7
Italiano	10
English.....	12
1 Einleitung	14
2 Rechtliche Grundlagen und Stand der Forschung.....	15
2.1 Rechtliche Grundlagen.....	15
2.1.1 Internationale Organisationen	15
2.1.2 Nationale und kantonale Gesetze	16
2.2 Konzeptionelle Rahmung	16
2.2.1 Definitionen von Menschenrechtsbildung	16
2.2.2 Modelle von Menschenrechtsbildung.....	17
2.3 Empirische Erkenntnisse zur Menschenrechtsbildung	18
2.3.1 Schweiz	18
2.3.2 Ausland	19
2.4 Schweizer Bildungssystem	19
2.5 Schlussfolgerungen für die vorliegende Bestandsaufnahme.....	21
3 Methodisches Vorgehen.....	23
3.1 Befragung von Akteur*innen in der Schweiz.....	23
3.2 Lehrplananalyse	25
3.3 Befragung von Nationalen Menschenrechtsinstitutionen.....	25
4 Menschenrechtsbildungslandschaft in der Schweiz – Befragungen	26
4.1 Angebot	26
4.1.1 Bestehende Angebote.....	26
4.1.2 Lücken.....	29
4.2 Umsetzung	31
4.2.1 Stärken und Potenziale	31
4.2.2 Hürden und Herausforderungen	32
4.3 Entwicklungsbedarf und ungenutzte Potenziale	37
4.4 Diskussion	40
5 Menschenrechtsbildung in der formalen Bildung – Lehrplananalyse	42
5.1 Lehrplan 21	42
5.2 Plan d'études romand	44

5.3	Piano di studio.....	47
5.4	Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung	49
5.5	Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität	51
5.6	Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen	53
5.7	Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen	55
5.8	Diskussion	58
6	Handlungsfelder zur Stärkung der Menschenrechtsbildung in der Schweiz	59
7	Menschenrechtsbildung als Teil des Mandats Nationaler Menschenrechtsinstitutionen – Befragungen.....	61
7.1	Bedarf aus Sicht der Schweizer Akteur*innen	61
7.2	Fallbeispiele	64
8	Schlussfolgerungen und Empfehlungen zuhanden der Schweizerischen Menschenrechtsinstitution	68
8.1	Handlungsfeld 1 – Policy-Ebene	68
8.2	Handlungsfeld 2 – institutionell-organisationale Ebene	69
8.3	Handlungsfeld 3 – pädagogisch-konzeptionelle Ebene	70
	Materialienverzeichnis	71
	Literaturverzeichnis	73
	Anhang	75
	Anhang A: UNO-Menschenrechtsübereinkommen mit Bestimmungen zu Menschenrechtsbildung	76
	Anhang B: Schlüsselbegriffe Lehrplananalyse	78
	Anhang C: Teilnehmende Gruppendiskussionen und Einzelgespräche	82

Menschenrechtsbildung in der Schweiz – Executive Summary

Die Schweizerische Menschenrechtsinstitution (SMRI) hat die Pädagogische Hochschule Luzern beauftragt, eine Bestandsaufnahme zur Menschenrechtsbildung in der Schweiz zu erstellen, um Zielgruppen und Akteur*innen zu erfassen, Lücken aufzuzeigen und mögliche Handlungsfelder zu identifizieren. In Anlehnung an die UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -ausbildung aus dem Jahr 2011 (G.A. Res. 66/137) wird Menschenrechtsbildung als umfassendes Konzept verstanden, das alle Bildungsangebote einschliesst, die zur Umsetzung und Stärkung der Menschenrechte beitragen. Eine vollständige, repräsentative Erhebung ist aufgrund der Vielfalt bestehender Angebote nicht möglich. Um dennoch einen fundierten Überblick zur Situation in der Schweiz zu gewinnen und potenzielle Tätigkeitsfelder der SMRI zu identifizieren, wurde ein gestuftes, exploratives Vorgehen gewählt: Erstens eine schriftliche und mündliche Befragung staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteur*innen sowie von Vertreter*innen weiterführender Bildungsinstitutionen, zweitens eine Analyse der Lehrpläne für die obligatorische Schule und die Sekundarstufe II und drittens ergänzende Interviews mit Vertreter*innen der Nationalen Menschenrechtsinstitutionen Deutschlands, Irlands und Georgiens.

Die Befragungen zeichnen ein heterogenes Feld der Menschenrechtsbildung in der Schweiz. Angebote, thematische Schwerpunkte sowie Einschätzungen zu Lücken, Stärken und Herausforderungen unterscheiden sich deutlich zwischen den Akteur*innen und hängen insbesondere vom jeweiligen Tätigkeitsfeld sowie der institutionellen Nähe zur Menschenrechtsbildung ab. Die befragten Institutionen verstehen Menschenrechtsbildung nicht als reine Bildungsaufgabe, sondern als breit angelegtes Konzept mit strukturellen, politischen und kommunikativen Dimensionen. Durch die Kombination von Sensibilisierung, Qualifizierung und Unterstützung entsteht ein vielfältiges Angebotsportfolio, die allgemeine Bevölkerung, Schulen, menschenrechtsrelevante Berufsgruppen, Fachpersonen sowie Entscheidungsträger*innen adressiert und sowohl organisationsintern als auch im gesellschaftlichen und politischen Raum Wirkung zeigt. Besonders häufig behandelt werden Themen wie Antidiskriminierung, Kinderrechte und allgemeine Menschenrechte, während Inhalte wie Menschenrechte in der beruflichen Praxis deutlich weniger Beachtung finden. Die Wirkung der Menschenrechtsbildung wird durch begrenzte Ressourcen, eine punktuelle und projektbezogene Umsetzung sowie eine schwache institutionelle Verankerung eingeschränkt. Verbindliche Konzepte und eine menschenrechtsbasierte Organisationskultur – im Sinne eines gesamtinstitutionellen Ansatzes – fehlen oft. Diese strukturellen Defizite schätzen die Befragten als deutlich bedeutsamere Hürden ein als individuelle Faktoren wie Widerstände in den Zielgruppen oder Unsicherheiten bei Lehrpersonen und weiteren Multiplikator*innen. Gleichzeitig zeigt sich eine besondere Stärke in der breiten, kompetenten und aktiven NGO-Landschaft.

Die Analyse der Lehrpläne zeigt, dass verschiedene Anknüpfungspunkte zur Menschenrechtsbildung bestehen, diese jedoch fragmentarisch und unsystematisch verankert sind. Explizite Bezüge zu Kinder- und Menschenrechten finden sich am häufigsten in den Lehrplänen der Volksschule. Die Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe II enthalten punktuelle Bezüge. Hingegen greifen alle Lehrpläne zahlreiche menschenrechtsrelevante Themen wie Demokratie, Gesundheit, Gleichstellung, Diskriminierung oder Nachhaltigkeit auf. Diese sind jedoch selten in einen expliziten menschenrechtlichen Rahmen eingebettet. Hinweise auf ein schulisches Umfeld, das sich konsequent an menschenrechtlichen Prinzipien orientiert, finden sich nur vereinzelt und bleiben grösstenteils vage. Es zeigt sich, dass die Schweiz auf curricularer Ebene einzelne Ansätze formuliert hat, die ihre internationalen Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtsbildung widerspiegeln. Zentrale Elemente einer umfassenden Menschenrechtsbildung – die Bildung über, durch und für die Menschenrechte umfasst – werden jedoch nur unzureichend berücksichtigt.

Insgesamt ist Menschenrechtsbildung in der Schweiz bislang punktuell und nicht flächendeckend verankert. Eine nachhaltige Stärkung der Menschenrechtsbildung erfordert eine klare politische und institutionelle Priorisierung mit eindeutig definierten Verantwortlichkeiten, ausreichenden Ressourcen sowie transparenten Rechenschaftsmechanismen. Zudem ist im Sinne des lebenslangen Lernens ein systematischer Kompetenzaufbau über alle Bildungsstufen hinweg notwendig: Während in der obligatorischen Schulzeit grundlegende Menschenrechtskompetenzen vermittelt werden sollten, bedarf es in der weiterführenden formalen und non-

formalen Bildung einer gezielten, zielgruppenspezifischen Vertiefung. Fehlen entsprechende Strukturen, verlieren Strategien und Programme an Wirkung – nicht aufgrund inhaltlich Ablehnung, sondern wegen mangelnder struktureller, föderalistischer und institutioneller Verbindlichkeit.

Die Befragungen zeigen zudem, dass an die SMRI im Bereich der Menschenrechtsbildung vielfältige Erwartungen gerichtet werden, vor allem im Sinne einer ergänzenden Rolle zu bestehenden Akteur*innen. Öffentlichkeitsarbeit und politische Einflussnahme wurden dabei als zentrales Aufgabenfeld genannt. Hervorgehoben wurden insbesondere langfristige und strategische Interventionen gegenüber politischen Entscheidungsträger*innen sowie die Sichtbarmachung guter Praxis. Ein weiteres zentrales Anliegen betrifft die Stärkung von Forschung und Monitoring sowie die Ableitung evidenzbasierter Empfehlungen, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung menschenrechtlicher Standards im Bildungsbereich. Ergänzend wird der SMRI eine unterstützende und beratende Rolle zugeschrieben, in der sie menschenrechtsbasierte Ansätze stärkt, Expertise bündelt und Akteur*innen begleitet, ohne in Konkurrenz zu bestehenden Anbietenden zu treten. Darüber hinaus werden Koordination und Vernetzung als wichtige Aufgabenfelder verstanden, insbesondere durch geeignete Austauschformate sowie durch die vermittelnde Rolle zwischen Akteur*innen, Sprachregionen sowie Bund, Kantonen und Gemeinden. Eigene Bildungsangebote werden demgegenüber eher selektiv und ergänzend zu bestehenden Strukturen vorgeschlagen.

Die drei befragten Nationalen Menschenrechtsinstitutionen betonen übereinstimmend die Bedeutung von Vernetzung, Institutionalisierung, Monitoring, einer klaren Prioritätensetzung sowie der Verknüpfung mit anderen Mandatsebenen, um die Menschenrechtsbildung zu stärken. Das Deutsche Institut für Menschenrechte sieht seine Hauptaufgaben in der Schulung von Multiplikator*innen, der Materialentwicklung sowie der Politikberatung. Die Irische Menschenrechts- und Gleichstellungskommission verfolgt ein breites, zielgruppenspezifisches Bildungsverständnis, das staatliche Akteur*innen, Zivilgesellschaft, Kinder im schulpflichtigen Alter sowie die breite Öffentlichkeit umfasst. Das Büro des Ombudsmanns von Georgien fokussiert auf das formale Bildungssystem und vulnerable Gruppen, mit dem Ziel, Menschenrechtsbildung zu überwachen, entsprechende Empfehlungen zu formulieren und Menschenrechtsbildungsaktivitäten zu planen und durchzuführen.

Vor diesem Hintergrund werden acht Empfehlungen formuliert, die drei Handlungsfeldern zugeordnet sind:

- **Handlungsfeld 1 – Policy-Ebene:** Der SMRI wird empfohlen...
 - ...die Politik, Verwaltung, Bildungsakteur*innen und Öffentlichkeit gezielt für die Bedeutung der Menschenrechtsbildung zu sensibilisieren (Empfehlung 1.1);
 - ... die curriculare Verankerung der Menschenrechtsbildung auf allen Bildungsstufen zu stärken und die zuständigen Akteur*innen in der Umsetzung zu unterstützen (Empfehlung 1.2);
 - ... durch Monitoring und Forschung zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Umsetzung internationaler Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtsbildung beizutragen (Empfehlung 1.3).
- **Handlungsfeld 2 – institutionell-organisationale Ebene:** Der SMRI wird empfohlen...
 - ... eine Koordinationsrolle zu übernehmen, um den Dialog zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu fördern (Empfehlung 2.1);
 - ... eine Vernetzungsrolle wahrzunehmen, um Anbieter*innen der Menschenrechtsbildung zu stärken, etwa durch Netzwerktreffen oder digitale Plattformen (Empfehlung 2.2).
- **Handlungsfeld 3 – pädagogisch-konzeptionelle Ebene:** Der SMRI wird empfohlen...
 - ... Schweiz-spezifische Bildungsmaterialien auf Grundlage ihres Dokumentations- und Forschungsmandats zu entwickeln und zugänglich zu machen (Empfehlung 3.1);
 - ... Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Multiplikator*innen zu schaffen, um zur Stärkung der fachlichen und der pädagogisch-didaktischen Qualität beizutragen (Empfehlung 3.2);
 - ... ein niederschwelliges Online-Angebot zu den Grundlagen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung für die breite Öffentlichkeit zu entwickeln, das zeit- und ortsunabhängig genutzt werden kann (Empfehlung 3.3).

L'éducation aux droits humains en Suisse – Résumé

L'Institution suisse des droits humains (ISDH) a chargé la Haute école pédagogique de Lucerne de dresser un état des lieux de l'éducation aux droits humains en Suisse afin de recenser les groupes cibles et les acteurs, de mettre en évidence les lacunes et d'identifier les domaines d'action possibles. Conformément à la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits humains de 2011 (Résolution 66/137 de l'Assemblée générale), l'éducation aux droits humains est considérée comme un concept global qui englobe toutes les offres éducatives contribuant à la mise en œuvre et au renforcement des droits humains. Une enquête exhaustive et représentative n'est pas possible en raison de la diversité des offres existantes. Afin d'obtenir néanmoins une vue d'ensemble fondée de la situation en Suisse et d'identifier les champs d'action potentiels de l'ISDH, une approche exploratoire en plusieurs étapes a été choisie : premièrement, une enquête écrite et orale auprès d'acteurs étatiques et de la société civile ainsi que de représentant·e·s d'établissements d'enseignement supérieur ; deuxièmement, une analyse des programmes scolaires de l'enseignement obligatoire et du degré secondaire II ; et troisièmement, des entretiens complémentaires avec des représentant·e·s des institutions nationales des droits humains d'Allemagne, d'Irlande et de Géorgie.

Les enquêtes mettent en évidence une grande hétérogénéité de l'éducation aux droits humains en Suisse. Les offres, les priorités thématiques ainsi que les évaluations des lacunes, des atouts et des défis varient considérablement d'un acteur à l'autre et dépendent notamment du domaine d'activité concerné ainsi que de la proximité institutionnelle avec l'éducation aux droits humains. Les institutions interrogées ne conçoivent pas l'éducation aux droits humains comme une simple tâche éducative, mais comme un concept global comportant des dimensions structurelles, politiques et communicatives. La combinaison de la sensibilisation, de la formation et du soutien donne naissance à un portefeuille d'offres varié qui s'adresse à la population en général, aux écoles, aux groupes professionnels concernés par les droits humains, aux spécialistes ainsi qu'aux décideurs, et qui produit des effets tant au sein des organisations que dans l'espace social et politique. Des thèmes tels que la lutte contre la discrimination, les droits de l'enfant et les droits humains en général sont particulièrement souvent abordés, tandis que des contenus tels que les droits humains dans la pratique professionnelle font l'objet d'une attention nettement moindre. L'impact de l'éducation aux droits humains est limité par des ressources restreintes, une mise en œuvre ponctuelle et axée sur des projets, ainsi qu'un faible ancrage institutionnel. Des concepts contraignants et une culture organisationnelle fondée sur les droits humains – dans le sens d'une approche institutionnelle globale – font souvent défaut. Les personnes interrogées considèrent ces déficits structurels comme des obstacles nettement plus importants que des facteurs individuels tels que les résistances au sein des groupes cibles ou les incertitudes chez les enseignant·e·s et autres multiplicateur·rice·s. Parallèlement, le paysage associatif, vaste, compétent et actif, se révèle être un atout particulier.

L'analyse des programmes scolaires montre qu'il existe divers points de convergence avec l'éducation aux droits humains, mais que ceux-ci sont intégrés de manière fragmentaire et non systématique. C'est dans les programmes de l'école primaire que l'on trouve le plus souvent des références explicites aux droits de l'enfant et aux droits humains. Les programmes-cadres du degré secondaire II contiennent des références ponctuelles. En revanche, tous les programmes abordent de nombreux thèmes liés aux droits humains, tels que la démocratie, la santé, l'égalité, la discrimination ou la durabilité. Ceux-ci s'inscrivent toutefois rarement dans un cadre explicite des droits humains. Les indications d'un environnement scolaire systématiquement orienté vers les principes des droits humains ne sont que sporadiques et restent pour la plupart vagues. Il apparaît que la Suisse a formulé, au niveau des programmes scolaires, des approches isolées qui reflètent ses obligations internationales en matière d'éducation aux droits humains. Les éléments centraux d'une éducation aux droits humains globale – qui comprend l'éducation sur, par et pour les droits humains – ne sont toutefois pas suffisamment pris en compte.

Dans l'ensemble, l'éducation aux droits humains en Suisse est jusqu'à présent ancrée de manière ponctuelle et non généralisée. Un renforcement durable de l'éducation aux droits humains nécessite une priorisation politique et institutionnelle claire, avec des responsabilités clairement définies, des ressources suffisantes ainsi

que des mécanismes de responsabilité transparents. En outre, dans l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie, un renforcement systématique des compétences à tous les niveaux de formation est nécessaire : Alors que des compétences fondamentales en matière de droits humains devraient être transmises pendant la scolarité obligatoire, l'éducation formelle et non formelle post-obligatoire nécessite un approfondissement ciblé et adapté aux différents publics. En l'absence de structures appropriées, les stratégies et les programmes perdent de leur efficacité – non pas en raison d'un rejet de leur contenu, mais à cause d'un manque d'engagement structurel, fédéraliste et institutionnel.

Les enquêtes montrent en outre que de nombreuses attentes sont placées dans l'ISDH en matière d'éducation aux droits humains, notamment en ce qui concerne son rôle complémentaire par rapport aux acteurs existants. Le travail de relations publiques et l'influence politique ont été cités comme des domaines d'activité centraux. L'accent a été mis en particulier sur les interventions à long terme et stratégiques auprès des décideurs politiques ainsi que sur la mise en avant des bonnes pratiques. Une autre préoccupation centrale concerne le renforcement de la recherche et du suivi, ainsi que la formulation de recommandations fondées sur des données probantes, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre des normes relatives aux droits humains dans le domaine de l'éducation. En complément, on attribue à l'ISDH un rôle de soutien et de conseil, dans lequel elle renforce les approches fondées sur les droits humains, rassemble l'expertise et accompagne les acteurs, sans entrer en concurrence avec les prestataires existants. Par ailleurs, la coordination et la mise en réseau sont considérées comme des domaines d'activité importants, notamment par le biais de formats d'échange adaptés et d'un rôle de médiation entre les acteurs, les régions linguistiques ainsi que la Confédération, les cantons et les communes. En revanche, les offres de formation propres à l'ISDH sont proposées de manière plutôt sélective et en complément des structures existantes.

Les trois institutions nationales des droits humains interrogées soulignent toutes l'importance de la mise en réseau, de l'institutionnalisation, du suivi, d'une définition claire des priorités ainsi que de la coordination avec d'autres niveaux de responsabilité pour renforcer l'éducation aux droits humains. L'Institut allemand des droits humains considère que ses principales missions consistent à former des multiplicateurs, à élaborer du matériel pédagogique et à fournir des conseils politiques. La Commission irlandaise des droits humains et de l'égalité adopte une conception large de l'éducation, adaptée aux différents groupes cibles, qui englobe les acteurs étatiques, la société civile, les enfants en âge scolaire ainsi que le grand public. Le Bureau du médiateur de Géorgie se concentre sur le système éducatif formel et les groupes vulnérables, dans le but de surveiller l'éducation aux droits humains, de formuler des recommandations en la matière et de planifier et mettre en œuvre des activités d'éducation aux droits humains.

Dans ce contexte, huit recommandations sont formulées, réparties en trois domaines d'action :

- **Domaine d'action 1 – Niveau politique** : il est recommandé à l'ISDH...
 - ... de sensibiliser de manière ciblée les responsables politiques, l'administration, les acteurs de l'éducation et le grand public à l'importance de l'éducation aux droits humains (recommandation 1.1) ;
 - ... de renforcer l'ancrage de l'éducation aux droits humains dans les programmes scolaires à tous les niveaux d'enseignement et de soutenir les acteurs concernés dans sa mise en œuvre (recommandation 1.2) ;
 - ... de contribuer, par le suivi et la recherche, à l'évaluation et au développement de la mise en œuvre des engagements internationaux dans le domaine de l'éducation aux droits humains (recommandation 1.3).
- **Domaine d'action 2 – niveau institutionnel et organisationnel** : il est recommandé à l'ISDH...
 - ... d'assumer un rôle de coordination afin de promouvoir le dialogue entre la Confédération, les cantons, les communes, les milieux scientifiques, l'économie et la société civile (recommandation 2.1) ;

- ... de jouer un rôle de mise en réseau afin de renforcer les prestataires de formation aux droits humains, par exemple par le biais de rencontres de réseau ou de plateformes numériques (recommandation 2.2).
- **Domaine d'action 3 – niveau pédagogique et conceptuel** : il est recommandé à l'ISDH...
 - ... de développer et de mettre à disposition du matériel pédagogique spécifique à la Suisse sur la base de son mandat de documentation et de recherche (recommandation 3.1) ;
 - ... de créer des offres de formation continue et de conseil destinées aux multiplicateurs afin de contribuer au renforcement de la qualité technique et pédagogique (recommandation 3.2) ;
 - ... de développer une offre en ligne accessible sur les fondements des droits humains et de l'éducation aux droits humains à l'intention du grand public, pouvant être utilisée indépendamment du temps et du lieu (recommandation 3.3).

Educazione ai diritti umani in Svizzera – Sintesi

L'Istituzione svizzera per i diritti umani (ISDU) ha incaricato l'Università pedagogica di Lucerna di redigere un'analisi della situazione attuale dell'educazione ai diritti umani in Svizzera, al fine di individuare i gruppi target e gli attori coinvolti, evidenziare le lacune e individuare possibili ambiti di intervento. In linea con la Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani del 2011 (G.A. Res. 66/137), l'educazione ai diritti umani è intesa come un concetto globale che comprende tutte le offerte formative che contribuiscono all'attuazione e al rafforzamento dei diritti umani. A causa della varietà delle offerte esistenti, non è possibile effettuare un'indagine completa e rappresentativa. Per ottenere comunque una panoramica fondata della situazione in Svizzera e identificare potenziali campi d'azione per l'ISDU, è stato scelto un approccio graduale ed esplorativo: in primo luogo, un'indagine scritta e orale rivolta ad attori statali e della società civile, nonché a rappresentanti di istituti di formazione post-secondaria; in secondo luogo, un'analisi dei programmi scolastici per la scuola dell'obbligo e il livello secondario II; e in terzo luogo, interviste integrative con rappresentanti delle istituzioni nazionali per i diritti umani di Germania, Irlanda e Georgia.

Le indagini delineano un panorama eterogeneo dell'educazione ai diritti umani in Svizzera. Le offerte, i focus tematici e le valutazioni relative a lacune, punti di forza e sfide differiscono notevolmente tra gli attori e dipendono in particolare dal rispettivo campo di attività e dalla vicinanza istituzionale all'educazione ai diritti umani. Le istituzioni intervistate non intendono l'educazione ai diritti umani come un mero compito educativo, ma come un concetto di ampio respiro con dimensioni strutturali, politiche e comunicative. La combinazione di sensibilizzazione, qualificazione e sostegno dà vita a un portafoglio di offerte diversificato, rivolto alla popolazione in generale, alle scuole, alle categorie professionali rilevanti per i diritti umani, agli esperti e ai decisori, che produce effetti sia all'interno delle organizzazioni che nello spazio sociale e politico. Temi come l'antidiscriminazione, i diritti dei bambini e i diritti umani in generale sono trattati con particolare frequenza, mentre contenuti come i diritti umani nella pratica professionale ricevono un'attenzione nettamente minore. L'impatto dell'educazione ai diritti umani è limitato da risorse limitate, da un'attuazione puntuale e legata a progetti specifici, nonché da un debole radicamento istituzionale. Mancano spesso concetti vincolanti e una cultura organizzativa basata sui diritti umani – nel senso di un approccio istituzionale globale. Gli intervistati considerano queste carenze strutturali ostacoli decisamente più significativi rispetto a fattori individuali quali resistenze nei gruppi target o incertezze da parte di insegnanti e altri moltiplicatori. Allo stesso tempo, emerge un punto di forza particolare nel panorama delle ONG, ampio, competente e attivo.

L'analisi dei programmi scolastici mostra che esistono diversi punti di contatto con l'educazione ai diritti umani, ma che questi sono integrati in modo frammentario e non sistematico. Riferimenti espliciti ai diritti dell'infanzia e ai diritti umani si trovano più frequentemente nei programmi della scuola elementare. I programmi quadro della scuola secondaria di II grado contengono riferimenti puntuali. Per contro, tutti i programmi affrontano numerosi temi rilevanti per i diritti umani come la democrazia, la salute, l'uguaglianza, la discriminazione o la sostenibilità. Questi, tuttavia, sono raramente inseriti in un quadro esplicito di diritti umani. I riferimenti a un ambiente scolastico che si orienti coerentemente ai principi dei diritti umani sono sporadici e rimangono per lo più vaghi. Risulta che la Svizzera abbia formulato a livello curricolare singoli approcci che riflettono i suoi impegni internazionali nel campo dell'educazione ai diritti umani. Gli elementi centrali di un'educazione ai diritti umani completa – che comprende l'educazione sui, attraverso e per i diritti umani – vengono tuttavia presi in considerazione solo in modo insufficiente.

Nel complesso, l'educazione ai diritti umani in Svizzera è finora radicata in modo puntuale e non capillare. Un rafforzamento sostenibile dell'educazione ai diritti umani richiede una chiara priorità politica e istituzionale con responsabilità ben definite, risorse sufficienti e meccanismi di rendicontazione trasparenti. Inoltre, nell'ottica dell'apprendimento permanente, è necessario un rafforzamento sistematico delle competenze a tutti i livelli di istruzione: mentre durante la scuola dell'obbligo dovrebbero essere trasmesse competenze di base in materia di diritti umani, nell'istruzione secondaria formale e non formale è necessario un approfondimento mirato e specifico per i diversi gruppi target. In assenza di strutture adeguate, le strategie e i programmi perdono

efficacia – non a causa di un rifiuto dei contenuti, ma per la mancanza di un impegno strutturale, federalista e istituzionale.

Le indagini evidenziano inoltre che nei confronti dell'ISDU vengono riposte aspettative diversificate nel campo dell'educazione ai diritti umani, soprattutto in quanto soggetto complementare agli attori già esistenti. Tra i compiti principali sono state menzionate le attività di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e l'influenza politica. Sono stati sottolineati in particolare gli interventi a lungo termine e strategici rivolti ai decisori politici, nonché la valorizzazione delle buone pratiche. Un'altra preoccupazione centrale riguarda il rafforzamento della ricerca e del monitoraggio, nonché la formulazione di raccomandazioni basate su dati concreti, in particolare per quanto riguarda l'attuazione degli standard in materia di diritti umani nel settore dell'istruzione. Inoltre, all'ISDU viene attribuito un ruolo di supporto e consulenza, in cui rafforza approcci basati sui diritti umani, riunisce competenze e accompagna gli attori, senza entrare in concorrenza con gli attuali fornitori. Inoltre, il coordinamento e il networking sono considerati ambiti di attività importanti, in particolare attraverso adeguati formati di scambio e il ruolo di mediazione tra attori, regioni linguistiche, Confederazione, Cantoni e Comuni. Le offerte formative proprie sono invece proposte in modo piuttosto selettivo e a integrazione delle strutture esistenti.

Le tre istituzioni nazionali per i diritti umani intervistate sottolineano all'unanimità l'importanza del networking, dell'istituzionalizzazione, del monitoraggio, di una chiara definizione delle priorità e del collegamento con altri livelli di mandato per rafforzare l'educazione ai diritti umani. L'Istituto tedesco per i diritti umani considera i propri compiti principali la formazione di moltiplicatori, lo sviluppo di materiali e la consulenza politica. La Commissione irlandese per i diritti umani e l'uguaglianza persegue una concezione dell'educazione ampia e specifica per i gruppi target, che comprende attori statali, società civile, bambini in età scolare e il grande pubblico. L'Ufficio del Mediatore della Georgia si concentra sul sistema educativo formale e sui gruppi vulnerabili, con l'obiettivo di monitorare l'educazione ai diritti umani, formulare raccomandazioni in materia e pianificare e realizzare attività di educazione ai diritti umani.

In questo contesto vengono formulate otto raccomandazioni, assegnate a tre ambiti di intervento:

- **Ambito di intervento 1 – Livello politico:** si raccomanda all'ISDU...
 - ... di sensibilizzare in modo mirato la politica, l'amministrazione, gli attori del settore dell'istruzione e l'opinione pubblica sull'importanza dell'educazione ai diritti umani (raccomandazione 1.1);
 - ... di rafforzare l'integrazione dell'educazione ai diritti umani nei programmi scolastici a tutti i livelli di istruzione e sostenere gli attori competenti nella sua attuazione (raccomandazione 1.2);
 - ... di contribuire, attraverso il monitoraggio e la ricerca, alla verifica e all'ulteriore sviluppo dell'attuazione degli impegni internazionali nel campo dell'educazione ai diritti umani (raccomandazione 1.3).
- **Ambito d'azione 2 – Livello istituzionale-organizzativo:** Si raccomanda all'ISDU...
 - ... di assumere un ruolo di coordinamento per promuovere il dialogo tra Confederazione, Cantoni, Comuni, mondo scientifico, economia e società civile (Raccomandazione 2.1);
 - ... di svolgere un ruolo di collegamento per rafforzare gli operatori dell'educazione ai diritti umani, ad esempio attraverso incontri di rete o piattaforme digitali (Raccomandazione 2.2).
- **Ambito d'intervento 3 – livello pedagogico-concettuale:** si raccomanda all'ISDU...
 - ... di sviluppare e rendere accessibili materiali didattici specifici per la Svizzera sulla base del proprio mandato di documentazione e ricerca (raccomandazione 3.1);
 - ... di creare offerte di formazione continua e di consulenza per i moltiplicatori, al fine di contribuire al rafforzamento della qualità tecnica e pedagogico-didattica (Raccomandazione 3.2);
 - ... di sviluppare un'offerta online e facilmente accessibile sui fondamenti dei diritti umani e dell'educazione ai diritti umani rivolta al grande pubblico, utilizzabile indipendentemente dal tempo e dal luogo (Raccomandazione 3.3).

Human Rights Education in Switzerland – Executive Summary

The Swiss Human Rights Institution (SHRI) commissioned the University of Teacher Education Lucerne to conduct a review of human rights education in Switzerland in order to identify target groups and stakeholders, highlight gaps and identify potential areas for action. In line with the 2011 UN Declaration on Human Rights Education and Training (G.A. Res. 66/137), human rights education is understood as a comprehensive concept encompassing all educational provision that contributes to the implementation and strengthening of human rights. A complete, representative survey is not possible due to the diversity of existing provision. Nevertheless, in order to gain a well-founded overview of the situation in Switzerland and to identify potential areas of activity for the SHRI, a phased, exploratory approach was adopted: Firstly, a written and oral survey of state and civil society actors as well as representatives of further education institutions; secondly, an analysis of the curricula for compulsory schooling and upper secondary education; and thirdly, supplementary interviews with representatives of the national human rights institutions of Germany, Ireland and Georgia.

The surveys paint a heterogeneous picture of human rights education in Switzerland. The provision, thematic priorities and assessments of gaps, strengths and challenges vary significantly between the stakeholders and depend in particular on their respective fields of activity and their institutional proximity to human rights education. The institutions surveyed do not view human rights education as a purely educational task, but as a broad-based concept with structural, political and communicative dimensions. The combination of awareness-raising, training and support results in a diverse portfolio of programmes that addresses the general public, schools, professions relevant to human rights, experts and decision-makers, and has an impact both within organisations and in the social and political sphere. Topics such as anti-discrimination, children's rights and general human rights are addressed particularly frequently, whilst content such as human rights in professional practice receives significantly less attention. The impact of human rights education is limited by scarce resources, sporadic and project-based implementation, and weak institutional embedding. Binding frameworks and a human rights-based organisational culture – in the sense of a whole-institution approach – are often lacking. Respondents regard these structural shortcomings as significantly greater obstacles than individual factors such as resistance within the target groups or uncertainties among teachers and other multipliers. At the same time, a particular strength is evident in the broad, competent and active NGO landscape.

The analysis of the curricula shows that there are various points of reference for human rights education, but these are embedded in a fragmented and unsystematic manner. Explicit references to children's and human rights are most frequently found in primary school curricula. The framework curricula for upper secondary education contain occasional references. In contrast, all curricula address numerous topics relevant to human rights, such as democracy, health, equality, discrimination or sustainability. However, these are rarely embedded within an explicit human rights framework. References to a school environment that is consistently guided by human rights principles are few and remain largely vague. It becomes apparent that Switzerland has formulated individual approaches at the curricular level that reflect its international obligations in the field of human rights education. However, central elements of a comprehensive human rights education – encompassing education about, through and for human rights are only insufficiently addressed.

Overall, human rights education in Switzerland has so far been implemented on an ad hoc basis rather than being systematically embedded across the field. A sustainable strengthening of human rights education requires clear political and institutional prioritisation, with clearly defined responsibilities, sufficient resources and transparent accountability mechanisms. Furthermore, in the spirit of lifelong learning, systematic capacity-building is necessary across all levels of education: Whilst basic human rights competencies should be taught during compulsory schooling, further formal and non-formal education requires a targeted, target-group-specific deepening of these competencies. In the absence of appropriate structures, strategies and programmes lose their impact – not due to rejection of their content, but because of a lack of structural, federalist and institutional commitment.

The surveys also show that a wide range of expectations are placed on the SHRI in the field of human rights education, particularly in terms of playing a complementary role to existing actors. Public relations and political advocacy were cited as key areas of responsibility. In particular, emphasis was placed on long-term and strategic interventions with political decision-makers, as well as on highlighting good practice. Another key concern relates to strengthening research and monitoring, as well as deriving evidence-based recommendations, particularly with regard to the implementation of human rights standards in the education sector. In addition, the SHRI is seen as having a supportive and advisory role, in which it strengthens human rights-based approaches, pools expertise and supports stakeholders without competing with existing providers. Furthermore, coordination and networking are seen as important areas of activity, particularly through suitable exchange formats and by acting as a mediator between stakeholders, language regions, and the federal government, cantons and municipalities. In contrast, the institution's own educational programmes are proposed rather selectively and as a complement to existing structures.

The three national human rights institutions surveyed unanimously emphasise the importance of networking, institutionalisation, monitoring, clear prioritisation and links with other levels of government in order to strengthen human rights education. The German Institute for Human Rights sees its main tasks as training multipliers, developing materials and providing policy advice. The Irish Human Rights and Equality Commission pursues a broad, target-group-specific approach to education that encompasses state actors, civil society, school-aged children and the general public. The Office of the Ombudsman of Georgia focuses on the formal education system and vulnerable groups, with the aim of monitoring human rights education, formulating relevant recommendations, and planning and implementing human rights education activities.

Against this background, eight recommendations are formulated, which are allocated to three areas of action:

- **Area of Action 1 – Policy level:** It is recommended that the SHRI...
 - ... raise awareness among policymakers, public administration, education stakeholders and the general public of the importance of human rights education (Recommendation 1.1);
 - ... strengthen the integration of human rights education into the curriculum at all levels of education and to support the relevant stakeholders in its implementation (Recommendation 1.2);
 - ... contribute to the review and further development of the implementation of international obligations in the field of human rights education through monitoring and research (Recommendation 1.3).
- **Area of action 2 – institutional and organisational level:** It is recommended that the SHRI...
 - ... assume a coordinating role in order to promote dialogue between the federal government, cantons, municipalities, academia, business and civil society (Recommendation 2.1);
 - ... act as a networking hub to strengthen providers of human rights education, for example through network meetings or digital platforms (Recommendation 2.2).
- **Area of action 3 – pedagogical and conceptual level:** It is recommended that the SHRI...
 - ... develop and make available Switzerland-specific educational materials based on its documentation and research mandate (Recommendation 3.1);
 - ... create further training and advisory services for multipliers in order to contribute to strengthening professional and pedagogical-didactic quality (Recommendation 3.2);
 - ... develop an easily accessible online resource on the fundamentals of human rights and human rights education for the general public, which can be used independently of time and place (Recommendation 3.3).

1 Einleitung

Die Schweizerische Menschenrechtsinstitution (SMRI) hat die Pädagogische Hochschule Luzern mit der Planung und Durchführung einer Bestandsaufnahme der Menschenrechtsbildung in der Schweiz beauftragt. Diese soll der SMRI als Grundlage für die Klärung ihres Mandats im Bereich Menschenrechtsbildung dienen.

Die SMRI ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution der Schweiz und arbeitet auf der Grundlage der Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen. In der entsprechenden Resolution (G.A. Res. 48/134) betont die UN-Generalversammlung die zentrale Rolle Nationaler Menschenrechtsinstitutionen in der Menschenrechtsbildung. Dies ist auch im Bundesgesetz über Massnahmen zur zivilen Friedensförderung und Stärkung der Menschenrechte reflektiert, gemäss welchem die Menschenrechtsbildung und die Sensibilisierung für Menschenrechte eine Kernaufgabe der SMRI (Art. 10b(3)) darstellen.

In Übereinstimmung mit der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training (G.A. Res. 66/137) bezieht sich «Menschenrechtsbildung» auf alle Formen von Bildung (formale, non-formale und informelle Bildung) und auf alle Altersgruppen (lebenslanges Lernen) (Art. 3). Die Erklärung betont, dass Nationale Menschenrechtsinstitutionen in die Konzeption, Implementierung und Evaluation von Menschenrechtsbildungsstrategien, -massnahmen und -aktivitäten eingebunden werden sollen (Art. 8(2)). Ein Leitfaden des Danish Institute for Human Rights (2017) legt dar, wie Nationale Menschenrechtsinstitutionen dieses Mandat umsetzen können.

Gemäss Auftrag soll die vorliegende Bestandsaufnahme (1) die verschiedenen Zielgruppen und Akteur*innen im Bereich Menschenrechtsbildung erfassen; (2) Lücken in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schweiz aufzeigen und (3) mögliche Tätigkeitsfelder für die SMRI identifizieren. Dabei ist der Situation in allen Sprachregionen der Schweiz Rechnung zu tragen.

Aufgrund der vielfältigen Kontexte, in denen Menschenrechtsbildung umgesetzt wird – in der formalen, non-formalen und informellen Bildung – wurde das Untersuchungsfeld wie folgt eingegrenzt: Für die formale Bildung bis zur Sekundarstufe II liegt der Schwerpunkt auf der Analyse der Lehrpläne. Für die Tertiärstufe und die non-formale Bildung wurde die aktuelle Praxis mittels Befragungen erhoben. Aufgrund der bestehenden Verbindungen zwischen diesen Bereichen – etwa Kooperationen zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen – konnten dabei auch Erkenntnisse zur Praxis der schulischen Menschenrechtsbildung gewonnen werden.

Im vorliegenden Abschlussbericht werden zunächst das rechtliche Rahmenwerk sowie einschlägige Studien aus der Schweiz und dem Ausland vorgestellt und im Hinblick auf die Bestandsaufnahme diskutiert. Anschliessend wird das methodische Vorgehen beschrieben. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in drei Teilen dargestellt:

1. Ergebnisse der Befragungen zum aktuellen Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz
2. Lehrplananalyse
3. Mögliche Tätigkeitsfelder für die Schweizerische Menschenrechtsinstitution

Die Ergebnisse werden in separaten Abschnitten präsentiert und diskutiert. Darauf aufbauend werden sowohl Handlungsfelder zur Stärkung der Menschenrechtsbildung in der Schweiz als auch Empfehlungen zur Ausgestaltung des Menschenrechtsbildungsmandats der SMRI formuliert.

2 Rechtliche Grundlagen und Stand der Forschung

2.1 Rechtliche Grundlagen

2.1.1 Internationale Organisationen

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vom 10. Dezember 1948 gilt als Ankerpunkt der Menschenrechtsbildung. In Artikel 26 AEMR ist nicht nur ein generelles Recht auf Bildung verankert, sondern auch Bildungsziele definiert:

Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein (Art. 26(3) AEMR).

Entsprechend verbriefen auch zahlreiche völkerrechtliche Verträge ein Recht auf Bildung, das die Menschenrechte als Bildungsinhalt umfasst, und/oder stipulieren die Sensibilisierung für die in den Verträgen enthaltenen Rechte. Dazu gehören u.a. die folgenden von der Schweiz ratifizierten Instrumente (vgl. Anhang A):

- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art. 13(1)
- Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, Art. 7
- Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, Art. 10(1)
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 29(1)(b)
- Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen, Art. 23(1)
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Art. 8(1)

Zudem haben die Vereinten Nationen diverse Erklärungen verabschiedet, die für die Menschenrechtsbildung von Bedeutung sind:

- Erklärung der Rechte des Kindes von 1959 (G.A. Res. 1386 (XIV))
- Erklärung über die Förderung der Ideale des Friedens, der gegenseitigen Achtung und der Völkerverständigung bei der Jugend von 1965 (G.A. Res. 2037 (XX))
- Abschlusserklärung Weltmensenrechtskonferenz in Wien im Jahr 1993
- Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -ausbildung im Jahr 2011 (G.A. Res. 66/137).
- Agenda 2030 von 2015 (G.A. Res. 70/1, Ziel 4.7)
- UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden und Menschenrechte, internationale Verständigung, Zusammenarbeit, Grundfreiheiten, Global Citizenship und nachhaltige Entwicklung (2023)

Diese Erklärungen werden von zahlreichen globalen Initiativen und Programmen zur Stärkung der Menschenrechtsbildung begleitet:

- UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (Comm. on Human Rights, 1996)
- UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, bis anhin in fünf Phasen mit verschiedenen Foki:
 - Erste Phase (2005–2009): schulische Menschenrechtsbildung und Massnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (G.A. Res. 59/113)
 - Zweite Phase (2010–2014): Menschenrechtsbildung auf der tertiären Stufe sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Mitarbeitenden der Verwaltung und Sicherheitskräften (H.R.C. Res. 15/11)
 - Dritte Phase (2015–2019): Medienschaffende und Journalist*innen (H.R.C. Res. 27/12)
 - Vierte Phase (2020–2024): Menschenrechtsbildung für Jugendliche (H.R.C. Res. 42/7)
 - Fünfte Phase (2025–2029): Jugendliche und Kinder; Menschenrechte und digitale Technologien; Umwelt und Klimawandel; Geschlechtergleichstellung (H.R.C. Res. 57/10)

- Aktionsrahmen Bildung 2030 (UNESCO, 2016)

Auf europäischer Ebene ist das Recht auf Bildung in zwei völkerrechtlichen Verträgen verbrieft: im Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention und in der (revidierten) Sozialcharta. Die Schweiz hat sowohl das Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention als auch die nicht revidierte Sozialcharta unterzeichnet; die Ratifizierung beider Dokumente ist ausstehend. Im Jahr 2010 verabschiedete der Ministerrat des Europarats die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)7). Seither erliess der Europarat verschiedene Richtlinien und lancierte diverse Initiativen, u.a. den Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur (RFCDK) von 2019 und die Bildungsstrategie 2024–2030. Die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) erliess Richtlinien für die Menschenrechtsbildung in Sekundarschulen (OSCE, 2012b), für Menschenrechtsaktivist*innen (OSCE, 2013b), für Mitarbeitende im Gesundheitswesen (OSCE, 2013a) und für Mitarbeitende im Sicherheitswesen (OSCE, 2012a).

2.1.2 Nationale und kantonale Gesetze

Die Bundesverfassung enthält ein Recht auf Grundschulbildung (Art. 62 BV). Demnach ist der Grundschulunterricht obligatorisch und steht allen Kindern offen. Es wird jedoch weder ein explizites, allgemeines Recht auf Bildung garantiert, das über die Grundschulbildung hinausgeht, noch werden verbindliche Bildungsziele festgelegt. Ergänzende nationale Gesetze existieren für die Berufsbildung (Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung) sowie für den tertiären Bildungsbereich (Bundesgesetz zur Förderung und Koordination der Hochschulen in der Schweiz), doch auch hier fehlen konkrete Bildungszielvorgaben.

Das HarmoS-Schulkonkordat verpflichtet die Mitgliederkantone, Lehrpläne zu entwickeln, die auf nationalen Bildungsstandards basieren. Diese Standards definieren grundlegende Kompetenzen für vier Fächer, die während der obligatorischen Schulzeit von allen Schüler*innen erreicht werden sollen (EDK, 2015; vgl. auch EDI et al., 2011). Menschenrechte und deren Vermittlung werden weder im Konkordatsvertrag noch in den nationalen Bildungszielen ausdrücklich berücksichtigt.

2.2 Konzeptionelle Rahmung

2.2.1 Definitionen von Menschenrechtsbildung

Die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung (UNDHRET) definiert Menschenrechtsbildung wie folgt:

Menschenrechtsbildung und -ausbildung umfasst alle Bildungs-, Ausbildungs-, Informations-, Sensibilisierungs- und Lernaktivitäten, deren Ziel es ist, die allgemeine Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und so unter anderem zur Verhütung von Menschenrechtsverletzungen und -verstössen beizutragen, indem die Menschen durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis und die Entwicklung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen dazu befähigt werden, zum Aufbau und zur Förderung einer universalen Kultur der Menschenrechte beizutragen (Art. 2(1)).

Gemäss der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010 bedeutet Menschenrechtsbildung...

... Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu befähigen, einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen (Art. 2(b)).

Sowohl die UNDHRET als auch die Europarats-Charta halten als übergeordnetes Ziel von Menschenrechtsbildung die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte fest. Um diese Vision zu verwirklichen, umfasst Menschenrechtsbildung drei Teilziele (u.a. Fritzsche, 2016; OSCE, 2012; Rinaldi, 2018):

- Wissen und Verständnis: «beschreibendes und kritisches Wissen» (Fritzsche, 2016, S. 185) u.a. zur Entstehungsgeschichte der Menschenrechte, unterschiedlichen Verständnissen von Menschenrechten, internationalen Menschenrechtsstandards, Durchsetzungsmechanismen, Herausforderungen für die Umsetzung und Ursachen von Menschenrechtsverletzungen, sowie zu Rechten, die in Konflikt miteinander stehen können.
- Einstellungen und Werte: Einstellungen und Werte, die auf der Menschenwürde und universellen Menschenrechten beruhen, u.a. Empathie, Solidarität, Gerechtigkeitssinn.
- Fähigkeiten: Fähigkeiten, sich für die eigenen Rechte und die Rechte anderer einzusetzen, u.a. durch die Analyse gesellschaftlicher Prozesse und Phänomene aus einer menschenrechtlichen Perspektive, die Identifikation von Menschenrechtsthemen und -verletzungen sowie die Teilhabe an entsprechenden Debatten, die Unterscheidung von Rechtsinhaber*innen und Verantwortungsträger*innen und die Einforderung von Rechten vor relevanten Gremien.

Zentral für das Verständnis von Menschenrechtsbildung ist auch die Unterscheidung in drei Ebenen, wie sie in der UNDHRET vorgenommen wird:

Menschenrechtsbildung und -ausbildung umfasst

- a) die Bildung über Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze, die ihnen zugrundeliegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln;
- b) die Bildung durch Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden;
- c) die Bildung für Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen (Art. 2(2)).

Daraus kann gefolgert werden, dass eine umfassende Menschenrechtsbildung im Sinne der UNDHRET nur vorliegt, wenn diese alle Ziele (Wissen/Verständnis; Einstellungen/Werte; Fähigkeiten) und Ebenen (über; durch; für) beinhaltet sowie in der formalen, non-formalen und informellen Bildung für alle Altersgruppen umgesetzt wird.

2.2.2 Modelle von Menschenrechtsbildung

Da Menschenrechtsbildung immer auch vom Kontext abhängt, werden im Fachdiskurs verschiedene Modelle diskutiert, die das oben dargelegte Verständnis von Menschenrechtsbildung konkretisieren. Eine Auswahl solcher Modelle, die verschiedene Aspekte von Menschenrechtsbildung in den Fokus nehmen, wird nachfolgend dargestellt.

Tibbitts (2017) schlägt drei Modelle von Menschenrechtsbildung vor, die sie anhand von zehn Aspekten definiert. Im Zentrum stehen dabei die jeweiligen Adressat*innen und Ziele der Angebote:

- Werte und Sensibilisierung / Sozialisierungsmodell [*Values and Awareness / Socialisation Model*]: Dieses Modell fokussiert die Informationsvermittlung und ist eher unkritisch/instrumentell angelegt. Es kommt in erster Linie im schulischen Kontext und bei der breiten Öffentlichkeit zum Tragen.
- Verantwortlichkeit / Modell professioneller Entwicklung [*Accountability / Professional Development Model*]: Dieses Modell richtet sich an Personen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit eine besondere Verantwortung für die Wahrung der Menschenrechte tragen (z.B. Angehörige der Sicherheits- und Strafverfolgungsbehörden, Lehrpersonen, Sozialarbeitende, Medienschaffende, Gesundheitspersonal). Der Fokus liegt auf deren Befähigung, die Menschenrechte im eigenen Tätigkeitsfeld zu wahren.

- **Aktivismus / Transformationsmodell [Activism / Transformation Model]:** Dieses Modell kommt in erster Linie bei marginalisierten Gruppen zur Anwendung. Diese sollen befähigt werden, Menschenrechtsverletzungen zu identifizieren und ihre Rechte durchzusetzen.

Müller (2001) unterscheidet zwischen expliziter Menschenrechtsbildung, impliziter Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechte. Diese Unterscheidung wurde von Fritzsche (2016, 2017) weiterentwickelt:

- **Explizite Menschenrechtsbildung:** Auseinandersetzung mit dem Menschenrechtskanon, -instrumenten, -institutionen, und -akteur*innen sowie mit Menschenrechtswerten und -prinzipien wie Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität und Universalität.
- **Implizite Menschenrechtsbildung:** Behandlung menschenrechtsrelevanter Themen, ohne dabei auf die moralische Begründung, den institutionellen Schutz oder die rechtlichen Grundlagen der Menschenrechte einzugehen.
- **Bildung im Geiste der Menschenrechte:** Pädagogischer Umgang mit allen am Bildungsprozess beteiligten Personen unter Achtung der Menschenwürde.

Die skizzierten Modelle und Verständnisse dienen einerseits der theoretischen Einordnung von Menschenrechtsbildung. Andererseits bieten sie eine wichtige Grundlage für empirische Forschung. Im folgenden Abschnitt werden daher exemplarisch empirische Arbeiten mit Fokus auf Bildungsangebote vorgestellt. Diese werden schliesslich im Kontext der vorliegenden Bestandsaufnahme diskutiert.

2.3 Empirische Erkenntnisse zur Menschenrechtsbildung

2.3.1 Schweiz

In der Schweiz liegen mehrere Studien zur Menschenrechtsbildung vor, wobei der Fokus auf dem formalen Bildungssektor liegt (vgl. Überblick von Rinaldi et al., 2026). Kirchschläger et al. (2015) untersuchten anhand einer Lehrplananalyse, Einzelinterviews mit verschiedenen Akteur*innen sowie einer schriftlichen Umfrage bei Lehrpersonen und Schulleitungen die Umsetzung des *Plan d'études romand* in Bezug auf Menschenrechtsbildung. Rinaldi (2017, 2018) erhob Vorstellungen von Gymnasiallehrpersonen in der Deutschschweiz zu Menschenrechtsbildung. Rinaldi et al. (2020) unterzogen die drei Schweizer Lehrpläne der Volksschule (*Lehrplan 21*, *Plan d'études romand* und *Piano di studio*) einer Lehrplananalyse, um zu eruieren, inwiefern Kinderrechtsbildung in den verschiedenen Lehrplänen verankert ist. Eine weitere Lehrplananalyse fokussierte den Fachbereich Englisch als Fremdsprache im *Lehrplan 21* im Vergleich mit ukrainischen Lehrplänen (Rinaldi & Marina, 2024). Louviot (2021) untersuchte die Umsetzung von Kinderrechtsbildung in der Westschweiz aus verschiedenen Perspektiven, während Moody (2021) Lehrpersonen in der Deutsch- und in der Westschweiz zu den verwendeten Materialien und Praxen im Bereich Kinderrechtsbildung befragte. Diese Studien zeigen, dass Menschenrechtsbildung an Schweizer Schulen als Konzept nur selten verankert ist. Stattdessen erfolgt sie üblicherweise im Rahmen von politischer Bildung und Demokratiebildung sowie von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Rahmen ist explizite Menschenrechtsbildung teilweise vorgesehen – etwa die Entwicklung der Menschenrechte oder die Bedeutung der Kinderrechte. Viel häufiger ist jedoch die Behandlung menschenrechtsrelevanter Themen, sei dies in einzelnen Fächern oder in fächerübergreifenden Gefässen. Zudem wird in mehreren Studien die Bedeutung einer menschenrechtsbasierten Lernumgebung (Bildung im Geiste der Menschenrechte) und von Partizipationsprojekten betont, wobei auch hier Handlungsbedarf geortet wird.

Weitere Anhaltspunkte zum Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz geben zwei Berichte zur politischen Bildung, einerseits der offizielle Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats 16.4095 von Andrea Caroni (WBF & SBFI, 2021), andererseits eine Studie im Auftrag der Anny-Klawka-Morf-Stiftung, die die non-formale politische Bildung fokussierte (Zamora et al., 2020). Beide Berichte gehen auf die Bedeutung der Menschenrechte innerhalb der politischen Bildung ein, sei es als Thema / Lerngegenstand der politischen Bildung, sei es im Rahmen des Rechts auf (politische) Partizipation. Von besonderer Bedeutung ist der Befund von

Zamora et al. (2020), dass Personen mit wenig Bildungserfahrung sowie Personen in Randregionen und Angehörige von Sprachminderheiten weniger Zugang zu politischer Bildung haben.

2.3.2 Ausland

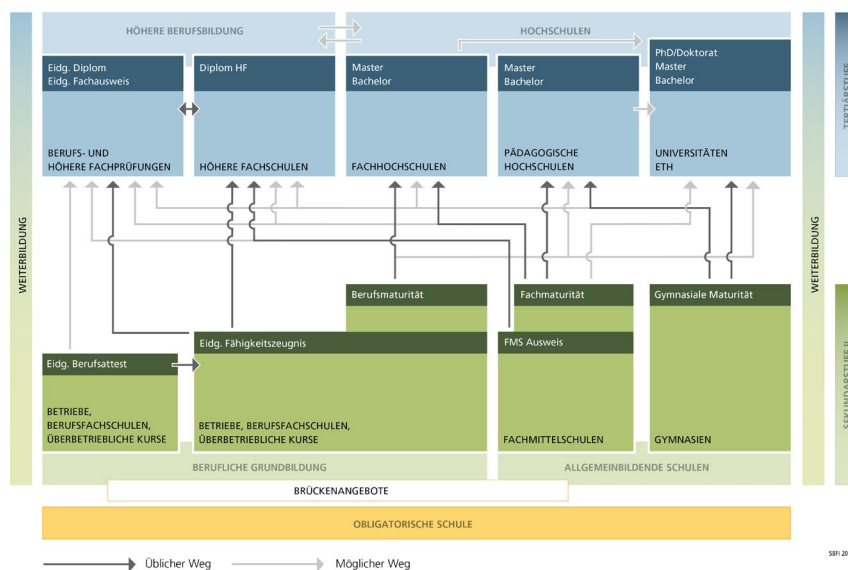
Auch ausserhalb der Schweiz liegen verschiedene Studien zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung vor. Bestandsaufnahmen mit dem Anspruch, möglichst viele verschiedene Bildungsbereiche und Zielgruppen abzudecken sind jedoch selten. Die finnische Bestandsaufnahme (Human Rights Centre, 2014) bildet hier eine Ausnahme. Sie zeigt, dass in Finnland Menschenrechtsbildung in verschiedenen Bereichen durchaus stattfindet, jedoch insgesamt wenig systematisch verankert ist. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Lehrpersonenbildung sowie bei Weiterbildungen im öffentlichen Dienst, wo entsprechende Inhalte kaum verbindlich integriert sind. Die Studie betont die Notwendigkeit eines nationalen Aktionsplans, einer gezielten Qualifizierung von Fachpersonen sowie der Entwicklung von geeigneten Lehrmaterialien.

Für den Bereich der formalen Bildung liegen Studien zu verschiedenen Bildungsstufen vor. Eine Untersuchung des Danish Institute for Human Rights (Decara, 2013) zeigt, dass Menschenrechtsbildung im dänischen Bildungssystem bislang nur in begrenztem Umfang berücksichtigt wird. Die curriculare Verankerung erfolgt wenig systematisch, geeignete Unterrichtsmaterialien sind nur in begrenztem Mass vorhanden, und die Umsetzung hängt stark vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen ab. Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist oft nicht ausreichend auf Menschenrechtsbildung ausgerichtet. Ähnliche Befunde zeigen sich in Studien zu anderen Kontexten, etwa zur Sekundarstufe II in Kirgisistan (Amnesty International, 2018/2021) zum schottischen (Daniels, 2018, 2022) und englischen Schulsystem (Struthers & Brittle, 2025), sowie zur Primarschule in der Steiermark, Österreich (Gigerl, 2019).

2.4 Schweizer Bildungssystem

Menschenrechtsbildung wird neben der non-formalen und informellen Bildung in der formalen Bildung umgesetzt. Die formale Bildung umfasst die obligatorische Schule, die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe. Bildungswege zu beruflichen und tertiären Abschlüssen können im Schweizer Bildungssystem unterschiedlich verlaufen. Der «Bildungsbericht Schweiz 2023» der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung gibt einen Überblick über den Aufbau des Schweizer Bildungssystems, mögliche Bildungsverläufe und die jeweiligen Zuständigkeiten. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse des Berichts (SKBF, 2023) zusammengefasst.

Abbildung 1
Das Bildungssystem in der Schweiz.



Anmerkung. © 2019 Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Die obligatorische Schulzeit dauert elf Jahre und umfasst drei Zyklen: Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I. Die Verantwortung für Lehrpläne, Stundentafeln und Lehrmittel liegt bei den Kantonen. Gleichzeitig verpflichtet die Bundesverfassung die Kantone, zusammen mit dem Bund für die Qualität und Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungsraums zu sorgen und zentrale Strukturen abzustimmen (Art. 61a BV). Dieser Harmonisierungsauftrag wird durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) umgesetzt.

Auf die obligatorische Schulzeit folgt die Sekundarstufe II. Diese ist in die berufliche Grundbildung und die allgemeinbildenden Schulen unterteilt. Etwas mehr als zwei Drittel der Jugendlichen entscheiden sich für eine berufliche Grundbildung, während etwas weniger als ein Drittel den allgemeinbildenden Weg über Gymnasien oder Fachmittelschulen wählt. Die Entscheidung für den Ausbildungstyp wird unter anderem durch schulische Leistung, persönliche Präferenzen, soziale Herkunft sowie das kantonale Bildungsangebot beeinflusst. In der Schweiz verfügen rund 91% der 25-Jährigen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II, wobei jene mit direktem Übertritt in die Sekundarstufe II die Zielmarke von 95% erreichen. Niedrigere Quoten zeigen sich bei verzögerten Bildungswegen, Übergangsausbildungen sowie bei Lernenden mit speziellen Bedürfnissen. Auch nach Migrationsstatus bestehen Unterschiede: Jugendliche der zweiten Generation sind bei gleichen schulischen Kompetenzen nahezu gleich erfolgreich, während Jugendliche der ersten Generation seltener einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen.

Die berufliche Grundbildung führt zu einem eidgenössischen Berufsattest (EBA) oder einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) und kombiniert betriebliche Praxis, überbetriebliche Kurse und Unterricht an Berufsfachschulen. Parallel oder im Anschluss an ein EFZ kann eine Berufsmaturität erworben werden. Sie bietet eine erweiterte Allgemeinbildung und ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu einem Fachhochschulstudium. Rund drei Viertel der Absolvent*innen mit Berufsmaturität beginnen innerhalb von fünf Jahren eine tertiäre Ausbildung, mehrheitlich an einer Fachhochschule. Die Berufsbildung wird im Verbund von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt gesteuert. Der Bund übernimmt die nationale Koordination und die Standardisierung, während die Kantone für die Umsetzung verantwortlich sind und mit den Organisationen der Arbeitswelt sowie den weiteren Bildungsbereichen zusammenarbeiten.

Ergänzend zur beruflichen Grundbildung bietet die Sekundarstufe II mit den Gymnasien und Fachmittelschulen eine Allgemeinbildung. Die gymnasiale Maturität berechtigt zum direkten Eintritt in universitäre Hochschulen und Pädagogische Hochschulen. Die Kantone sind für die operative Führung verantwortlich. Die Anerkennung der Maturitätsabschlüsse sowie die Festlegung der nationalen Standards erfolgen gemeinsam durch die EDK und das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Fachmittelschulen verbinden Allgemeinbildung mit berufsfeldbezogenen Schwerpunkten, insbesondere in Gesundheit, Bildung und sozialer Arbeit. Der Abschluss nach drei Jahren ermöglicht den Zugang zu höheren Fachschulen. Ein zusätzliches Ausbildungsjahr führt zum Fachmaturitätszeugnis, das für pädagogische Hochschulen und entsprechende Studiengänge an Fachhochschulen qualifiziert. Die operative Verantwortung liegt bei den Kantonen, während die Anerkennung der Abschlüsse und der Rahmenlehrplan auf gesamtschweizerischer Ebene durch die EDK geregelt werden.

Die Tertiärstufe umfasst die höhere Berufsbildung und die Hochschulen. Die höhere Berufsbildung baut auf der beruflichen Erfahrung auf und ermöglicht Spezialisierungen sowie vertiefte Qualifikationen über eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen oder Diplome an höheren Fachschulen. Der Zugang erfolgt in der Regel ohne (Berufs-)Maturität, die Studierenden verfügen meist über mehrere Jahre. In der höheren Berufsbildung liegt die Anerkennung von Abschlüssen beim Bund, während unterschiedliche Bildungsanbieter*innen – öffentliche wie private – für die Durchführung verantwortlich sind. Die Hochschulen – Universitäten, ETH, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen – bieten wissenschaftliche und praxisorientierte Studiengänge an. Im Hochschulbereich tragen die Kantone die Verantwortung für den grössten Teil der Hochschulen und ihre Finanzierung, ergänzt durch Bundesbeiträge und private Mittel. Die ETH bilden eine Ausnahme. Sie werden vom Bund geführt und direkt finanziert. In der Schweiz verfügen 52% der 25- bis 34-Jährigen über einen

Tertiärabschluss – ein Wert, der über dem OECD-Durchschnitt liegt. Etwa zwei Drittel der tertiären Abschlüsse werden im Hochschulsektor vergeben, während rund ein Drittel auf die höhere Berufsbildung entfällt.

Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens ergänzt diese Bildungswege. Sie umfasst überwiegend non-formale Angebote wie Kurse, Konferenzen, Seminare, Privatunterricht oder betriebliche Schulungen. Bei der erwerbsfähigen Bevölkerung erfolgen die meisten Weiterbildungen aus beruflichen Gründen, während nur ein kleiner Teil – im Jahr 2021 rund 13% – aus nicht beruflichen absolviert wurde. Der Schweizer Weiterbildungsmarkt wird stark von privaten Anbieter*innen geprägt, darunter sowohl gewinnorientierte als auch gemeinnützige Trägerschaften. Unter den öffentlichen Anbieter*innen spielen die Hochschulen eine zentrale Rolle, da Weiterbildung neben Ausbildung und Forschung zu ihrem Auftrag gehört. Die Kantone fördern Weiterbildung in der Regel über kantonale Gesetze oder die Berufsbildungsgesetzgebung, wobei keine gesamtschweizerische Statistik über das Ausmass dieser Förderung besteht. Der Bund koordiniert die bestehenden Massnahmen über das Weiterbildungsgesetz und richtet Beiträge an Massnahmen zur Förderung von Grundkompetenzen aus.

2.5 Schlussfolgerungen für die vorliegende Bestandsaufnahme

Die vorhandene Forschung zeigt, dass Menschenrechtsbildung als eigenständiges Bildungskonzept bisher nur begrenzt etabliert ist. Stattdessen werden häufig einzelne menschenrechtsrelevante Themen behandelt oder spezifische Kompetenzen – wie etwa politische Partizipation – gefördert. Die vorliegende Bestandsaufnahme versteht Menschenrechtsbildung als umfassendes Konzept. Dazu zählen sämtliche Bildungsangebote, die das Ziel verfolgen, zur Umsetzung und Stärkung der Menschenrechte beizutragen.

Um eine Kultur der Menschenrechte zu etablieren, wie es die UNDHRET fordert, muss Menschenrechtsbildung in allen Lebensphasen in der formalen, non-formalen und informellen Bildung verankert sein. Menschenrechtsbildung ist folglich ein breites und vielschichtiges Feld. Sie umfasst verschiedene Bildungsbereiche, richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen, verfolgt vielfältige Ziele, arbeitet in verschiedenen Dimensionen und behandelt eine grosse Bandbreite an Themen. Eine vollständige Übersicht über alle bestehenden Angebote in diesen Bereichen zu erstellen, stellt eine erhebliche Herausforderung dar. Dies dürfte auch ein Grund dafür sein, dass sich frühere Studien im In- und Ausland vorrangig auf die schulische Menschenrechtsbildung konzentrierten. Vor diesem Hintergrund sollen mithilfe einer explorativen Befragung relevanter Akteur*innen erste Erkenntnisse zum aktuellen Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz in allen Bereichen generiert werden.

Der schulischen Bildung kommt im Bereich Menschenrechtsbildung in zweifacher Hinsicht eine besondere Bedeutung zu: Wie die hohe Abschlussquote auf der Sekundarstufe II zeigt, erreichen die berufliche Grundbildung und die allgemeinbildenden Schulen einen grossen Teil der Jugendlichen in der Schweiz. Die Volksschule wird von fast allen Kindern besucht. Über die schulische Bildung können folglich einem Grossteil der Bevölkerung in der Schweiz menschenrechtliche Grundlagen vermittelt werden. Dabei liegt der Fokus in Anlehnung an Tibbitts (2017) auf der Informationsvermittlung (Sozialisierungsmodell) und dem (Er-)Leben der Menschenrechte (Transformationsmodell). Diese Grundlagen bilden wiederum eine zentrale Voraussetzung dafür, dass auf der Tertiärstufe sowie in berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten gezielt jene Kompetenzen aufgebaut werden können, die im jeweiligen Berufsfeld von besonderer Bedeutung sind, damit in der beruflichen Praxis die Menschenrechte geachtet und umgesetzt werden (Modell professioneller Entwicklung).

Wie oben ausgeführt, führen im Schweizer Bildungssystem unterschiedliche Bildungswege zu verschiedenen Berufen. Polizist*innen absolvieren beispielsweise in der Regel vor dem Eintritt in die Polizeischule eine Berufslehre. Nach einer Ausbildung als Fachpersonen Gesundheit oder dem Abschluss der Fachmittelschule können unterschiedliche Weiterqualifikationen erfolgen, etwa spezialisierte Berufsprüfungen, höhere Fachprüfungen oder Ausbildungen an höheren Fachschulen oder Fachhochschulen. Die Ausbildung zur Ärztin bzw. zum Arzt erfolgt hingegen über den universitären Bildungsweg. In der Sozialen Arbeit sowie bei Lehrpersonen ist der Abschluss einer Fachhochschule bzw. Pädagogischen Hochschule vorgesehen. Dieser baut in der Regel auf einer allgemeinbildenden Schule auf, entweder auf der Fachmittelschule, die gezielt auf die Berufsfelder

Gesundheit, Soziale Arbeit und Pädagogik vorbereitet, oder auf einem Gymnasium. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Studie neben der Befragung relevanter Akteur*innen zum aktuellen Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz auch die Lehrpläne der verschiedenen Bildungsstufen analysiert.

3 Methodisches Vorgehen

Angeichts der unterschiedlichen Verständnisse von Menschenrechtsbildung sowie der grossen Vielfalt an entsprechenden Bildungsangeboten in der Schweiz ist eine vollständige Erfassung aller bestehenden Aktivitäten im Rahmen dieser Bestandsaufnahme nicht möglich. Um dennoch einen möglichst fundierten Überblick über aktuelle Angebote und bestehende Lücken zu gewinnen – und damit eine Grundlage für Handlungsempfehlungen an die SMRI zu schaffen – wurde ein methodisch gestuftes, exploratives Vorgehen gewählt. Dadurch sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden.

- Wie gestaltet sich die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schweiz in allen Bildungsbereichen?
 - Welche Angebote bestehen bereits und welche Lücken lassen sich identifizieren?
 - Welche Gelingensbedingungen sowie Hürden und Herausforderungen zeigen sich in der Umsetzung?
 - Welcher Entwicklungsbedarf lässt sich daraus ableiten?
 - Inwiefern ist Menschenrechtsbildung in den Schweizer Lehrplänen für die Volksschule und die Sekundarstufe II verankert?
- Welche Rolle könnte der Schweizerischen Menschenrechtsinstitution im Bereich der Menschenrechtsbildung zukünftig zukommen?

3.1 Befragung von Akteur*innen in der Schweiz

Die in diesem Bericht vorgestellte Erhebung basiert auf einem Online-Fragebogen sowie auf mündlichen Befragungen in Form von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen sowie Vertreter*innen von Institutionen der weiterführenden Bildung.

Der Online-Fragebogen wurde auf Grundlage der oben beschriebenen internationalen Vorgaben (z.B. zu Zielsetzungen, Inhalten und Dimensionen) entwickelt. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung wurde ein überwiegend qualitativer Ansatz gewählt. Alle quantitativen Items – Likert-Skalen und Mehrfachauswahlen –, die der allgemeinen Einschätzung verschiedener Bereiche dienten, wurden jeweils durch offene Fragen ergänzt. Durch die Kombination von Einschätzungen und erläuternden Kommentaren können sowohl allgemeine Tendenzen aufgezeigt als auch vertiefende Analysen vorgenommen werden.

Der Fragebogen umfasste zwei Teile. Im ersten Teil erfassten die befragten Personen die bestehenden Menschenrechtsbildungsangebote ihrer Institution hinsichtlich behandelter Themen, Zielsetzungen und Zielgruppen. Zudem wurden wahrgenommene Lücken, Hürden, Stärken, Potenziale und Unterstützungsbedarfe erhoben. Im zweiten Teil bewerteten die Teilnehmenden die Situation auf gesamtschweizerischer Ebene. Der Fragebogen wurde in Abstimmung mit der Auftraggeberin diskutiert, überarbeitet, übersetzt und getestet.

Die Online-Befragung fand zwischen dem 13. Mai und dem 16. Juni 2025 über LimeSurvey in deutscher, französischer und italienischer Sprache statt. Die Teilnahme war freiwillig. Die Stichprobe wurde nach dem Prinzip des theoretischen Samplings und über das Schneeballverfahren gebildet. Um einen möglichst differenzierten Überblick über die aktuelle Implementierung von Menschenrechtsbildung in der Schweiz zu gewinnen, wurden gezielt Schlüsselakteur*innen anvisiert. Die Auswahl der Befragten orientierte sich an zwei zentralen Bildungsbereichen: Erstens wurden Akteur*innen der Tertiärstufe in die Stichprobe aufgenommen, darunter Vertreter*innen der Höheren Berufsbildung (z.B. Polizei oder Gesundheitspersonal) sowie der Hochschulbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen in den Bereichen soziale Arbeit und Gesundheit), da diesen eine besondere Verantwortung in der Umsetzung der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung zukommt. Zweitens wurden zivilgesellschaftliche Akteur*innen einbezogen. Dazu zählen NGOs, Vereine, Berufsverbände oder Stiftungen, die in der Menschenrechtsbildung, der Menschenrechtsarbeit oder einem relevanten Berufsfeld tätig sind (u.a. auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit) und teilweise sektorspezifische Schwerpunkte wie Antidiskriminierung oder Kinderrechte verfolgen. Zudem wurden Vertreter*innen staatlicher Institutionen zur Teilnahme eingeladen. Hierzu gehören u.a. eidgenössische Kommissionen mit

menschenrechtlichem Bezug oder Akteur*innen aus dem Sicherheits- und Justizsektor. Zur Identifikation dieser Akteur*innen wurde auf verschiedene Quellen zurückgegriffen. Im Hochschulbereich wurden Vertreter*innen aller akkreditierten Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen (in den Bereichen soziale Arbeit und Gesundheit) kontaktiert. Für die Auswahl der höheren Fachschulen wurden die relevanten Institutionen auf Grundlage des Berufsverzeichnisses des SBFJ identifiziert. Im non-formalen Bereich wurde einerseits eine im Rahmen der Studie von Zamora et al. (2020) erstellte Liste relevanter Organisationen im Bereich politischer Bildung als Grundlage genutzt. Andererseits wurden bestehende Fachnetzwerke und Kontakte der Projektmitarbeitenden zur gezielten Auswahl herangezogen. Die Liste wurde mit der Auftraggeberin abgesprochen. Insgesamt wurden Vertreter*innen von 229 Institutionen zur Teilnahme eingeladen. 68 Personen nahmen an der Befragung teil: 43 beantworteten sowohl die Fragen zu ihrer eigenen Institution als auch jene zum gesamtschweizerischen Kontext, während 25 Personen nur den zweiten Teil ausfüllten, da ihre Institution keine eigenen Menschenrechtsbildungsangebote durchführt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von knapp 30 Prozent.

Basierend auf den Ergebnissen der Online-Umfrage wurden mit Akteur*innen aus allen vier Sprachregionen leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Interviews umfassten zwei Teile. Zunächst wurden zentrale Ergebnisse aus der Umfrage präsentiert, diskutiert und vertieft. Danach wurde diskutiert, wie die SMRI ihr Mandat im Bereich Menschenrechtsbildung ausgestalten kann. Die Interviews fanden zwischen dem 21. August und dem 10. September 2025 statt. Ursprünglich waren vier Gruppendiskussionen in den vier Sprachregionen vorgesehen. Auf Wunsch der Teilnehmenden wurden effektiv drei Diskussionen in deutscher Sprache (in Chur, Luzern und Zürich) und eine Diskussion in französischer Sprache (Französisch) durchgeführt. Aufgrund der Verfügbarkeit der Teilnehmenden wurden zusätzlich vier Einzelinterviews über Microsoft Teams geführt. Die Teilnehmenden wurden über die Online-Umfrage rekrutiert. Um die Menschenrechtsbildungslandschaft in der Schweiz möglichst umfassend abzubilden, wurde auf eine heterogene Zusammensetzung hinsichtlich Akteurstypen (vgl. oben), Sprachregionen, Bildungsbereichen und thematischer Vielfalt geachtet. Zu diesem Zweck wurden ergänzend gezielt einzelne Personen zu den Interviews eingeladen. Insgesamt nahmen 22 Personen an den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews teil: Zehn aus der Zivilgesellschaft, sieben aus der weiterführenden Bildung und fünf aus staatlichen Institutionen. Sie sind in Anhang C namentlich aufgeführt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, mit Hilfe der Software noScribe vollständig transkribiert und anonymisiert.

Die quantitative Auswertung erfolgte mithilfe der Statistiksoftware R auf der Basis deskriptiver Verfahren (Häufigkeiten, Mittelwerte). Die Resultate wurden mittels Histogramme und Boxplots visualisiert. Die Boxplot-Grafik zeigt jeweils die Verteilung der Einschätzungen. Die blaue Box markiert den mittleren Wertebereich (Interquartilsabstand) und die schwarzen, horizontalen Linien die Spannweite der meisten Werte (ohne Ausreisser). Der Median ist als schwarzer vertikaler Strich und der Mittelwert als roter Punkt dargestellt.

Für die qualitative Analyse wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) angewendet. Diese wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Die Aussagen der Befragten aus den Gruppendiskussionen, den Einzelinterviews und der Online-Umfrage wurden entlang der Fragen der Online-Umfrage und des Interview-Leitfadens in thematische Hauptkategorien eingeordnet. Anschliessend wurden induktiv Subkategorien gebildet, um relevante Aspekte systematisch zu ordnen (bspw. Lücken oder Stärken in der Menschenrechtsbildung, Aufgaben der SMRI). Das Kategoriensystem ist jeweils unterteilt in die Angebote der teilnehmenden Institutionen und den gesamtschweizerischen Kontext. Durch die Aggregation der gebildeten Subkategorien konnten thematische Cluster für jeden Bereich gebildet werden.

Für die Präsentation und Diskussion wurden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen zusammengeführt. Dabei werden keine Institutionen oder Personen namentlich genannt, um den Fokus auf den Gesamtüberblick zu legen. Auch auf direkte Zitate mit Pseudonymen wurde verzichtet, um Rückschlüsse auf die Autor*innen einzelner Aussagen zu vermeiden.

3.2 Lehrplananalyse

In der Schweiz bestehen für die obligatorischen Schulen und die Sekundarstufe II verbindliche, national koordinierte Vorgaben in Form von Lehrplänen. Folgende Lehrpläne wurden einer Lehrplananalyse unterzogen:

- Lehrplan 21 (Deutschschweizer Volksschule)
- Plan d'études romand (Westschweizer Volksschule)
- Piano di studio (Tessiner Volksschule)
- Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II)¹
- Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (Sekundarstufe II)
- Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen (Sekundarstufe II)
- Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen (Sekundarstufe II).

In Anlehnung an Rinaldi et al. (2020) wurden diese Lehrpläne auf die Frage hin überprüft, ob und wie Menschenrechtsbildung darin integriert und theoretisch verankert ist. Ziel war es, sowohl Vorgaben zur expliziten Menschenrechtsbildung als auch menschenrechtsrelevante Themen wie Nachhaltigkeit, Partizipation und Rassismus systematisch zu erfassen und bestehende Lücken sichtbar zu machen. Die Analyse erfolgte mittels lexikalischer Suche: Basierend auf der Unterscheidung zwischen expliziter Menschenrechtsbildung, impliziter Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechte (vgl. Fritzsche, 2016, 2017; Müller, 2001) wurden Schlüsselbegriffe so festgelegt, dass menschenrechtsrelevante Themen möglichst umfassend erfasst werden konnten (vgl. Anhang B). Die so identifizierten Textstellen wurden anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gemäss Kuckartz und Rädiker (2024) analysiert. Für die obligatorischen Schulen wurden die Ergebnisse von Rinaldi et al. (2020) mit der erweiterten Liste neu aufbereitet. Die Lehrpläne der Sekundarstufe II, von denen einige erst 2024 und 2025 verabschiedet wurden, wurden erstmals auf Menschenrechtsbildung hin analysiert. Der analytische Rahmen umfasst neben der Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung sowie der Bildung im Geiste der Menschenrechte die drei Teilziele der Menschenrechtsbildung – «Wissen und Verständnis», «Einstellungen und Werte» sowie «Fähigkeiten» – und berücksichtigt zudem die Dimensionen «über», «durch» und «für» Menschenrechte. Der Fokus der Lehrplananalyse liegt somit auf den politischen Vorgaben; die effektive Umsetzung der Menschenrechtsbildung in den Schulen wird nicht berücksichtigt.

3.3 Befragung von Nationalen Menschenrechtsinstitutionen

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Dokumentenanalyse, der Online-Umfrage und der (Gruppen-)Interviews wurden Handlungsfelder zur Stärkung der Menschenrechtsbildung in der Schweiz sowie mögliche Tätigkeitsfelder der SMRI identifiziert. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Dringlichkeit und das Mandat der SMRI gelegt. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit drei Nationalen Menschenrechtsinstitutionen zu ihrer Strategie und ihren Tätigkeiten im Bereich Menschenrechtsbildung geführt:

- Deutsches Institut für Menschenrechte (18. November 2025): Dr. Sandra Reitz, Stabsstelle Grundsatzfragen der Menschenrechtsbildung, und Michael Schwandt, Abteilungsleiter Menschenrechtsbildung
- Irische Menschenrechts- und Gleichstellungskommission (Irish Human Rights and Equality Commission, 27. November 2025): N.N.
- Ombudsmann von Georgien (sakartvelos sakhalkho damtsveli, 20. Januar 2026): Dr. Gvantsa Davitashvili, Abteilungsleiterin Menschenrechtsbildung

Die Interviews wurden in Form von Kurzporträts zusammengefasst.

¹ Für die berufliche Grundbildung wurden der Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht sowie der Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität berücksichtigt. Die fachspezifischen Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Berufe wurden nicht einbezogen, da sie auf konkrete berufliche Handlungskompetenzen ausgerichtet sind.

4 Menschenrechtsbildungslandschaft in der Schweiz – Befragungen

Auf Grundlage der Online-Befragung und der (Gruppen-)Interviews wird die Landschaft der Menschenrechtsbildung in der Schweiz im Folgenden in drei Dimensionen beschrieben. Zunächst wird das bestehende Angebot dargestellt und identifizierte Lücken benannt. Anschliessend werden Stärken und Potenziale sowie Herausforderungen bei der Umsetzung herausgearbeitet. Danach wird der Bedarf an Entwicklung und Unterstützung skizziert. Abschliessend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und unter Bezugnahme auf bestehende Studien diskutiert.

4.1 Angebot

Die Befragung der Akteur*innen bestätigt, dass die Menschenrechtsbildung in der Schweiz ein vielschichtiges und heterogenes Feld darstellt. Es existiert ein breit gefächertes Spektrum an Angeboten, die sich in drei übergeordneten Kategorien systematisieren lassen.

Erstens umfassen sie Massnahmen im Bereich Beratung, Unterstützung und Infrastruktur. Dazu gehören die systematische Dokumentation relevanter Aktivitäten und Materialien, die Erarbeitung von Empfehlungen, die Koordination bestehender Initiativen, spezifische Beratungsleistungen sowie die Bereitstellung finanzieller Ressourcen. Diese Dimension bildet die organisatorische und materielle Grundlage, auf der Menschenrechtsbildung entwickelt, umgesetzt und langfristig gesichert werden kann.

Zweitens umfasst das Feld Angebote zur Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit. Dazu zählen Vernetzungsaktivitäten wie Tagungen und Konferenzen, politische Lobbyarbeit, Informations- und Verbreitungsmassnahmen sowie Sensibilisierungskampagnen. Ziel dieser Aktivitäten ist es, Menschenrechtsfragen im öffentlichen Diskurs zu verankern, die Sichtbarkeit von Menschenrechten zu erhöhen und eine breite gesellschaftliche Resonanz herzustellen.

Drittens sind Bildungs- und Qualifizierungsangebote von zentraler Bedeutung. Hierzu gehören die Entwicklung didaktischer Materialien, die curriculare Verankerung von Menschenrechtsbildung in Aus- und Weiterbildungsmodulen sowie die Durchführung von Workshops und Schulungen. Sie richten sich sowohl an von Menschenrechtsverletzungen betroffene Personen, an Fachpersonen, die in ihrer beruflichen Praxis mit menschenrechtlichen Fragestellungen befasst sind, und an die breite Bevölkerung.

4.1.1 Bestehende Angebote

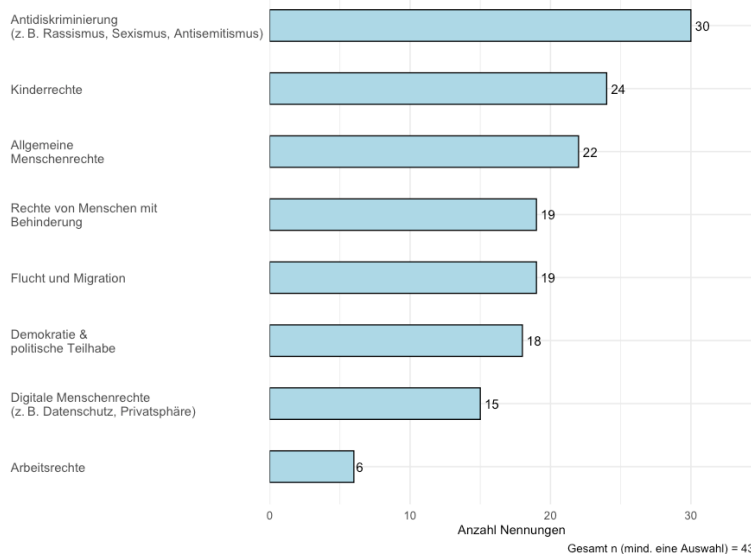
Im Folgenden werden die in den Befragungen erhobenen bestehenden Angebote in der Menschenrechtsbildung näher beschrieben – basierend auf den Selbsteinschätzungen der Proband*innen. Die Darstellung erfolgt mit Blick auf die inhaltlichen Schwerpunkte, Zielgruppen und Zielsetzungen.

Inhaltliche Schwerpunkte

Abbildung 2 zeigt, dass die bestehenden Menschenrechtsbildungsangebote verschiedene menschenrechtliche Themen abdecken. Ein klarer Fokus liegt auf Antidiskriminierung, gefolgt von Kinderrechten und Menschenrechten allgemein. Anhand der Angaben in den offenen Fragen lassen sich die Angebote thematisch in drei übergeordnete Kategorien einordnen: Grundlagen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung, gesellschaftliche Dimensionen und besonders vulnerable Gruppen sowie Demokratie und Teilhabe.

Abbildung 2
Themen der Bildungsarbeit

Welche Themen behandeln Sie in Ihrer Bildungsarbeit?



Das Cluster Grundlagen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung umfasst die normative, rechtliche und konzeptionelle Dimension der Menschenrechtsbildung. Es bildet den normativen Referenzrahmen, durch den Menschenrechtsbildung in eine völker- und staatsrechtliche Ordnung eingebettet wird. Dazu gehören Themen wie der Zugang zum Recht, Fragen der Umsetzung menschenrechtlicher Verpflichtungen, die Menschenwürde, der Umgang mit Gewaltanwendung und die Auseinandersetzung mit kritischen Perspektiven. Ebenso sind die Arbeit mit Dokumenten (z.B. der UN-Behindertenrechtskonvention), rechtsbasierte Ansätze, Grundrechte sowie der Schutz und die Universalität der Menschenrechte zentrale Bestandteile. Eine Person wies darauf hin, dass in der Ausbildung von Lehrpersonen im Bereich der politischen Bildung auch die Menschenrechtsbildung sowie die politische Bildung selbst zum Lerngegenstand gemacht werden. Das heisst, es werden sowohl konzeptionelle Ansätze als auch Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert.

Das Cluster gesellschaftliche Dimensionen und besonders vulnerable Gruppen richtet den Blick auf spezifische soziale Problemlagen und benachteiligte Personengruppen. Thematisch umfasst es die Verteidigung der Menschenrechte, Freiheitsentzug, LGBTIQ-Thematiken, soziale Rechte, geschlechtsbezogene Gewalt, nachhaltige Entwicklung, Religion, Ableismus und Diversität. Ein weiterer Fokus liegt auf Kinderrechten, Antidiskriminierung und Inklusion sowie auf Fragen von Flucht, Asyl und Migration. Innerhalb dieses Clusters wurden die Themen Antidiskriminierung, Kinderrechte und allgemeine Menschenrechte besonders häufig genannt.

Das Cluster Demokratie und Teilhabe umfasst Inhalte, die auf die Förderung politischer Partizipation und die Befähigung zu demokratischer Mitgestaltung abzielen. Dazu zählen Themen wie soziale Teilhabe, Empowerment-Ansätze sowie Programme zur Demokratieförderung.

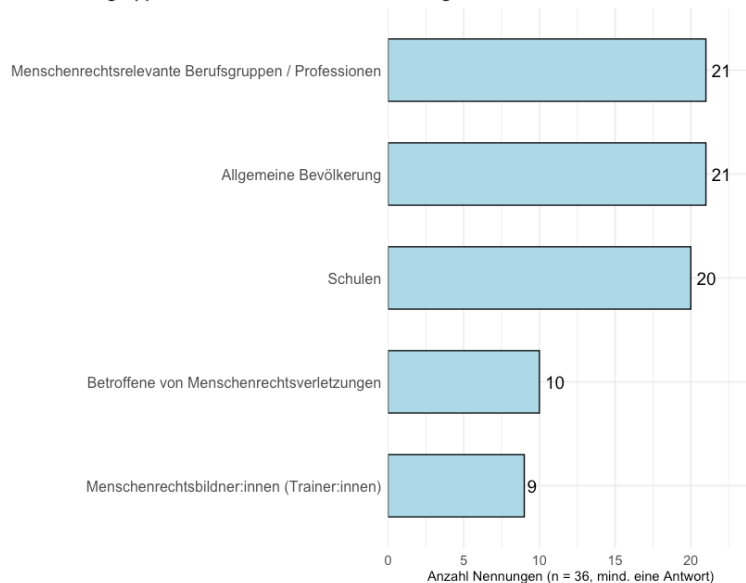
Zielgruppen

In der Online-Umfrage wurden die Teilnehmenden gebeten, die Zielgruppen der Angebote ihrer Institution/Organisation zu nennen. Abbildung 3 zeigt, dass zahlreiche Angebote menschenrechtsrelevante Berufsgruppen, die allgemeine Bevölkerung und Schulen adressieren. In den offenen Antworten wurde zudem darauf hingewiesen, dass nicht nur Menschen, die bereits von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind, angesprochen werden, sondern auch jene, die besonders gefährdet sind und deren Umfeld.

Abbildung 3

In bestehenden Angeboten adressierte Zielgruppen

Welche Zielgruppen adressieren Sie mit Ihrer Bildungsarbeit?



Weitere genannte Zielgruppen umfassen zivilgesellschaftliche Akteur*innen wie NGOs und Freiwillige, (politische) Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen. Zudem wurden nebst den Schulen zahlreiche weitere institutionelle und organisationale Akteur*innen genannt, die adressiert werden: Tertiärstufe (Mitarbeitende und Studierende), Arbeitgebende, Verwaltung und Behörden sowie Dienstleistungsorganisationen.

Zielsetzungen und Ebenen der Menschenrechtsbildung

Die Vielfalt der Zielgruppen widerspiegelnd, verfolgen die Angebote einen breiten Fächer an Zielsetzungen. Übergreifend wurden besonders die Sensibilisierung für menschenrechtliche Fragen, die Förderung demokratischer Grundwerte sowie die Reflexion persönlicher Werte hervorgehoben.

Im Bereich der Wissensvermittlung und der Fachkompetenz wurden in erster Linie die Vermittlung menschenrechtsrelevanter Inhalte für Berufe genannt, die sich für die Wahrung der Menschenrechte einsetzen oder für jene, die besonders anfällig sind, in diese einzugreifen bzw. sie zu verletzen. Zudem wurden die Integration entsprechender Inhalte in die Fachausbildung, die Information über menschenrechtsrelevante Rechtsnormen, die Stärkung von Institutionenwissen sowie die Verankerung von Menschenrechten als rechtlichem Bezugsrahmen als Ziele beschrieben. Ebenfalls in diesem Strang verortet ist die Förderung und Verbreitung von Menschenrechtsbildung mit spezifischem inhaltlichem Fokus – etwa Kinderrechte oder Rechte von Menschen mit Behinderungen. Diese Zielsetzungen lassen sich der Bildung *über* Menschenrechte zuordnen, bei der die Vermittlung von Wissen und Verständnis im Zentrum steht.

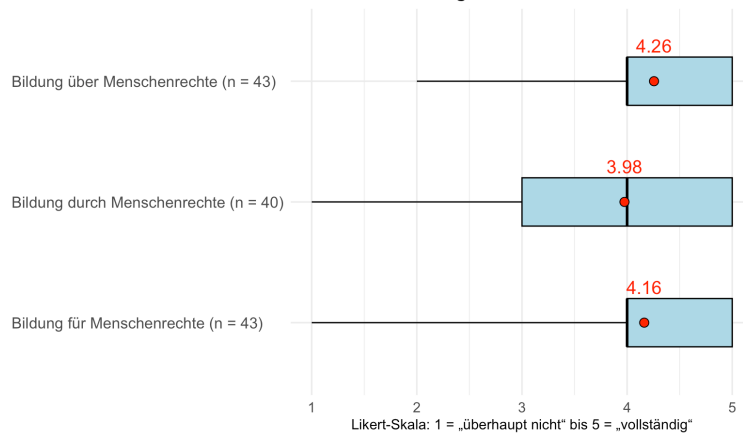
Im Bereich der Befähigung richteten die Institutionen einen Fokus auf Inklusion, die Partizipationsförderung und den Schutz vulnerabler Gruppen. Zudem wurde betont, dass Teilnehmende befähigt werden sollen, die eigenen Rechte einzufordern und die Rechte anderer zu respektieren (*empowerment*) sowie zur Umsetzung menschenrechtsbasierter Richtlinien und zur Schaffung menschenrechtskonformer Rahmenbedingungen beizutragen. Diese Zielsetzungen entsprechen einer Bildung *für* Menschenrechte.

Auch die Dimension Bildung *durch* Menschenrechte, das heisst die Gestaltung rechtbasierter, partizipativer, und demokratischer Lern- und Organisationsformen, spielt in den bestehenden Angeboten eine wichtige Rolle. Diese ist jedoch gemäss der Selbsteinschätzung der Proband*innen etwas weniger ausgeprägt als Bildung *über* Menschenrechte (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4

Dimensionen der Menschenrechtsbildung, die in bestehenden Angeboten adressiert werden

Inwiefern entsprechen die genannten Ziele Ihrer Institution den einzelnen Verständnissen/Ebenen von Menschenrechtsbildung?



4.1.2 Lücken

Das bestehende Angebot im Bereich der Menschenrechtsbildung weist trotz seiner Vielfalt an Inhalten, Zielgruppen und Zielsetzungen deutliche Lücken auf. Diese äussern sich in drei Dimensionen.

Inhaltliche Schwerpunkte und Zielsetzungen

Zwar decken die in der Online-Umfrage beschriebenen Angebote alle erfragten Themen ab. Dennoch zeigt sich in den qualitativen Daten, dass viele Themen nicht flächendeckend umgesetzt werden. Während einige Themen – etwa Kinderrechte – in der Einschätzung einiger befragten Personen überproportional im Vordergrund stehen, befinden sich andere inhaltliche Schwerpunkte noch in der Entwicklung. Zudem wird Menschenrechtsbildung häufig auf allgemeine Werte wie «Respekt» oder «Toleranz» reduziert; spezifische Diskriminierungsformen wie Sexismus, Rassismus oder Ableismus finden kaum Beachtung. Häufig fehlen explizite Bezüge zu den Menschenrechten sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen, sodass zentrale Inhalte unzureichend vermittelt werden. Auch den Menschenrechten als Analysegrundlage gesellschaftlicher Phänomene sowie der Menschenrechtssituation in der Schweiz wird vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Insgesamt wurde festgehalten, dass selten ein systematischer Kompetenzaufbau erfolgt, der über die Behandlung ausgewählter Themen hinausgeht.

Zielgruppen

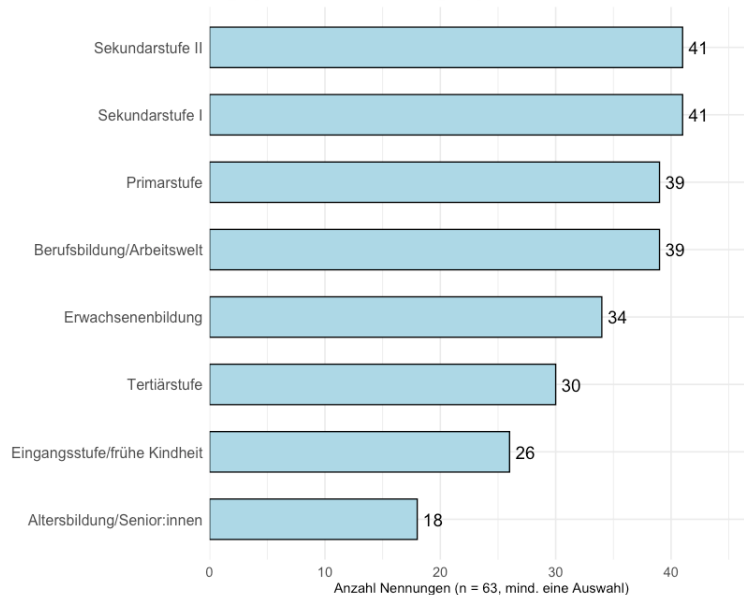
Auch bei der Erreichung der Zielgruppen bestehen Defizite. In allen Lebensphasen wird ein Bedarf an Angeboten festgestellt (vgl. Abbildung 5). Besonders häufig genannt werden die schulische Menschenrechtsbildung – mit Ausnahme der frühen Kindheit und Eingangsstufe – sowie die Berufsbildung und die Arbeitswelt.

Dies spiegelt sich auch in den offenen Antworten und den mündlichen Befragungen wider, in denen zwei Zielgruppen besonders hervorgehoben werden: Erstens sollten Schüler*innen aller Stufen flächendeckend Zugang zu Menschenrechtsbildung erhalten, um ein grundlegendes Wissen und Kompetenzen im Bereich Menschenrechte zu erwerben sowie die Bedeutung der Menschenrechte im Alltag zu erfahren. Diese Bedeutung zeigt sich auch darin, dass Schule sowie Online-Angebote und Social Media als zentrale Kontexte zur Förderung der Menschenrechtsbildung genannt werden (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 5

Bedarf an Menschenrechtsbildung nach Lebensabschnitten

In welchen Lebensabschnitten fehlt es Ihrer Meinung nach besonders an Menschenrechtsbildung? (Mehrfachauswahl möglich)

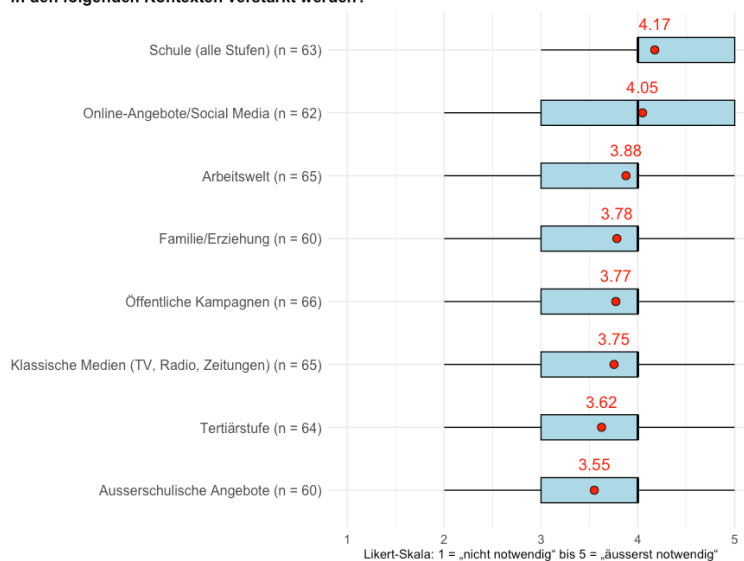


Zweitens gelten Menschen in menschenrechtsrelevanten Berufen als wichtige Zielgruppe. Dazu zählen beispielsweise Mitarbeitende der Polizei, der Gerichte, der Strafverfolgung, der Armee und privater Sicherheitsdienste sowie Fachpersonen im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich oder Medienschaffende. Auch Entscheidungsträger*innen wie Politiker*innen und Arbeitgebende wurden vielfach genannt. Vor allem bei Lehrpersonen und anderen Fachpersonen im Bildungsbereich wurde die Aus- und Weiterbildung als nicht ausreichend eingeschätzt – besonders auf der Ebene der expliziten Behandlung von Menschenrechten – was im Hinblick auf die Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung zentral ist.

Abbildung 6

Bedarf an Menschenrechtsbildung nach Kontexten

In welchem Mass sollte Menschenrechtsbildung in der Schweiz Ihrer Meinung nach in den folgenden Kontexten verstärkt werden?



Ein weiterer Fokus liegt auf von Menschenrechtsverletzungen betroffenen oder bedrohten Personen. Hierzu zählen etwa Jugendliche im Strafvollzug, alternde Menschen, LGBTIQ+-Personen, Menschen mit Flucht-,

Migrations- oder Rassismuserfahrungen sowie Menschen mit Behinderungen. Hier wurde auf einen Mangel an flächendeckenden, niederschweligen Angeboten hingewiesen, da Betroffene sich von häufig akademisch geprägten Angeboten nicht angesprochen fühlen.

Nebst diesen Hauptzielgruppen wurden auch die Allgemeinbevölkerung – also alle Menschen unabhängig ihrer Zugehörigkeit zu anderen Zielgruppen – wiederholt genannt. Einige Proband*innen wiesen darauf hin, dass bei Eltern, Erziehungsberechtigten und Pflegeeltern die Kinderrechte häufig zu wenig bekannt sind.

Zudem wurde mehrfach erwähnt, dass Freiwillige und Mitarbeitende von NGOs als Träger*innen und Multiplikator*innen von Menschenrechten ebenfalls eine wichtige Zielgruppe von Menschenrechtsbildung darstellen. Schliesslich wurde betont, dass Menschenrechtsbildung nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Institutionen und Organisationen adressieren sollte, etwa Verwaltungen auf allen politischen Ebenen – Bund, Kantone, Gemeinden –, Dienstleistungsorganisationen und Unternehmen.

Kontinuität und Systematik des Gesamtangebots

Die Proband*innen identifizierten nicht nur Lücken bei den Inhalten und Zielgruppen, sondern auch hinsichtlich der Kontinuität und Systematik des Angebots. Kritisiert wurde, dass die unzureichende Umsetzung internationaler Verpflichtungen – etwa der UN-Behindertenrechtskonvention – zu einer lückenhaften Implementierung von Menschenrechtsbildung in diesen Bereichen führe. Auf konzeptioneller Ebene zeigen sich Defizite in der konsequenten Umsetzung der theoretischen Dreiteilung in Bildung *über*, *durch* und *für* Menschenrechte. Zudem wird Menschenrechtsbildung oft nicht als transversales, interdisziplinäres oder transdisziplinäres Thema verankert.

Die institutionelle Verankerung der Menschenrechtsbildung wird als unzureichend eingeschätzt: Sie ist nur selten dauerhaft in Bildungsinstitutionen, Verwaltungen oder Organisationen integriert, sondern wird meist punktuell, isoliert und projektorientiert behandelt. So wurde beispielsweise hervorgehoben, dass Kinderrechte zwar vereinzelt in der Lehrpersonen-Ausbildung behandelt werden, dies jedoch oft isoliert in einzelnen Modulen ohne Querverbindungen zu anderen Themen wie Klassenführung oder pädagogischen Ansätzen erfolgt. Diese fehlende Integration erschwert die praktische Umsetzung im Schulalltag und lässt die Menschenrechtsbildung wirkungslos bleiben. Ebenso wurde mehrfach angeregt, nach der Grundausbildung von Sicherheitskräften regelmässig Workshops und Fallbesprechungen durchzuführen, um menschenrechtskonformes Verhalten langfristig zu verankern. Voraussetzung dafür ist eine institutionelle Menschenrechtskultur, die solche Lernprozesse unterstützt und fördert – beispielsweise durch eine gelebte Fehlerkultur. Insgesamt wurde konstatiert, dass eine Verbindung von Aus- und Weiterbildung mit der praktischen Berufsausübung fehlt, da Ausbilder*innen die Sicherheitskräfte im Arbeitsalltag nicht begleiten. Auch für andere menschenrechtsrelevante Berufsfelder wurde betont, dass Aus- und Weiterbildung sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen, um eine nachhaltige Umsetzung menschenrechtlicher Prinzipien zu gewährleisten.

4.2 Umsetzung

Nach diesem Überblick über bestehende Menschenrechtsbildungsangebote richtet sich der Blick nun auf deren Umsetzung. Zunächst werden die vorhandenen Stärken und Potenziale dargestellt, bevor auf bestehende Hürden und Herausforderungen eingegangen wird.

4.2.1 Stärken und Potenziale

Die Analyse der Stärken und Potenziale der bestehenden Angebote zeigt, dass die Schweiz in der Menschenrechtsbildung in mehreren Dimensionen gut aufgestellt ist.

Strukturell-institutionelle Ebene

Eine besondere Stärke der Menschenrechtsbildung in der Schweiz liegt nach Einschätzung der Befragten in der aktiven Zivilgesellschaft und der demokratischen Grundstruktur des Landes. Dieses Umfeld schafft

günstige Bedingungen für Menschenrechtsbildung, da Partizipation und Mitgestaltung bereits tief in politischen und gesellschaftlichen Strukturen verankert sind.

Hervorgehoben wird zudem die Einbindung von Menschenrechtsbildung in das öffentliche Schulsystem sowie in die ausserschulische Jugendarbeit, was eine breite und nachhaltige Verankerung ermöglicht. Auch das gesellschaftliche Bewusstsein für die Bedeutung von Menschenrechtsbildung wird mehrfach positiv erwähnt.

Auf Ebene der einzelnen Institutionen werden Feedback- und Optimierungsprozesse als förderlich beschrieben, da sie eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Angebote unterstützen.

Inhaltlich-konzeptionelle Ebene

Die inhaltliche Gestaltung der Angebote wird als praxisnah und adressat*innenorientiert bewertet. Inhalte und Formate lassen sich gezielt auf spezifische Zielgruppen zuschneiden, was als entscheidender Erfolgsfaktor gilt. Individualisierung und Differenzierung der Angebote ermöglichen eine flexible Anpassung an unterschiedliche Bedarfe. In der Arbeit mit Berufsgruppen, die eine besondere Verantwortung für die Wahrung der Menschenrechte tragen, wurde hervorgehoben, dass die Arbeit mit Leitfäden und berufsgruppenspezifischen Fallbeispielen ein bewährtes Instrument ist. Für die Sensibilisierung der allgemeinen Bevölkerung – insbesondere in der schulischen Bildung – wurden Begegnungen mit Menschenrechtsverteidiger*innen hervorgehoben. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wurden unter anderem Formate wie Kinder- und Jugendparlamente, Plan- und Simulationsspiele oder Kinder- und Jugendtreffe positiv erwähnt.

Nach Einschätzung der Befragten werden die bestehenden Angebote im Bereich Empowerment als besonders wirkungsvoll wahrgenommen. Sie tragen dazu bei, dass Teilnehmende ihre Handlungsspielräume erkennen und ihre Rechte aktiv wahrnehmen und einfordern können. Hervorgehoben wurde insbesondere, dass die Angebote Teilnehmende dazu befähigen, sich politisch und strukturell einzubringen – etwa durch eine Beteiligung an Staatenberichtverfahren oder durch die Einreichung politischer Vorstösse.

Ebenfalls betont wurde die Partizipation der Zielgruppen im Bildungsprozess. Dank dialogischer und beteiligungsorientierter Bildungsprozesse wird Partizipation nicht nur thematisiert, sondern auch praktisch erfahrbar gemacht, was wiederum das Gefühl von Selbstwirksamkeit stärkt.

Die fachliche und wissenschaftliche Qualität der Angebote wurde mehrfach erwähnt. Wichtige Qualitätsmerkmale sind Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität, die Verfügbarkeit didaktischer Materialien, Zertifizierungen bzw. Labels sowie die Kompetenz der Menschenrechtsbildner*innen. Angebote von NGOs werden in diesem Zusammenhang besonders positiv hervorgehoben.

Ebene der Zielgruppenorientierung und Reichweite

Die Vielfalt der Angebote und der niederschwellige Zugang tragen dazu bei, unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen. Die Möglichkeit, Angebote gezielt auf spezifische Gruppen zuzuschneiden, unterstützt die Wirkung und den Praxisbezug der Menschenrechtsbildung.

Darüber hinaus spielen Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung eine zentrale Rolle: Nationale und internationale Kooperationen, Plattformen und Netzwerke fördern den Austausch und die Kooperation zwischen Akteur*innen. Öffentlichkeitsarbeit wird genutzt, um Aufmerksamkeit für menschenrechtliche Themen zu schaffen und die Reichweite der Bildungsangebote zu erhöhen.

4.2.2 Hürden und Herausforderungen

Nebst den genannten Stärken und Potenzialen zeigen sich vielfältige Hürden und Herausforderungen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung. Die Befragten beschrieben ein komplexes Geflecht an sich gegenseitig verstärkenden Hürden, das Ressourcenfragen ebenso umfasst wie inhaltliche, strukturelle und gesellschaftliche Dimensionen.

Auf Ebene der eigenen Institutionen wurden vor allem die finanziellen und personellen Ressourcen als zentrale Hürden identifiziert (vgl. Abbildung 7). Auf gesamtschweizerischer Ebene wurden neben den finanziellen Ressourcen insbesondere die fehlende politische Unterstützung sowie die unzureichende institutionelle Unterstützung als wesentliche Herausforderungen genannt (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 7
Umsetzungshürden in der eigenen Institution

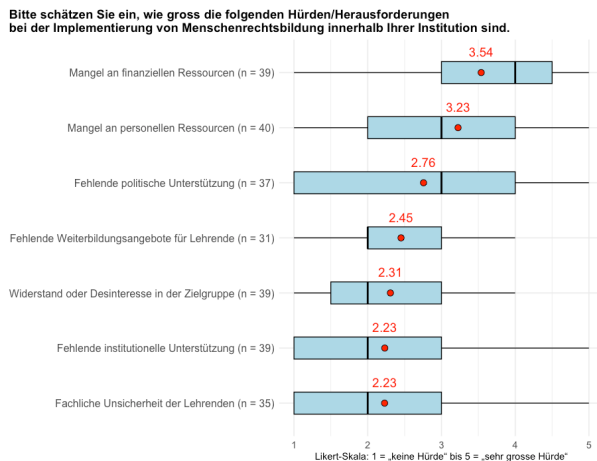
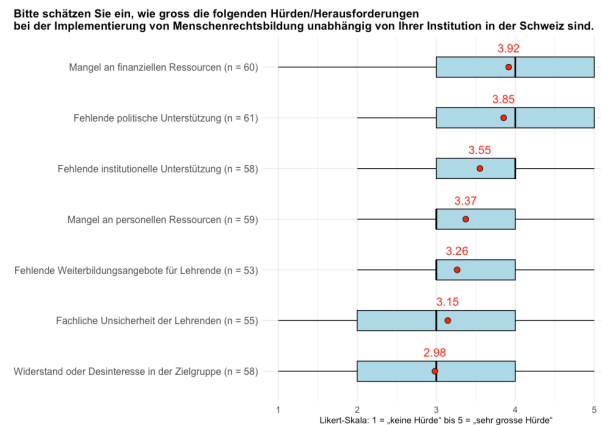


Abbildung 8
Umsetzungshürden in der ganzen Schweiz



Strukturell-institutionelle Ebene

Die politische Unterstützung für Menschenrechtsbildung in der Schweiz wird von den befragten Personen insgesamt als unzureichend eingeschätzt. Mehrfach wurde betont, dass Menschenrechtsbildung politisch nicht als Kernauftrag des Bildungssystems verankert ist und häufig in Konkurrenz zu anderen bildungs- oder gesellschaftspolitischen Themenfeldern steht. Diese fehlende institutionelle Priorisierung führt dazu, dass Menschenrechtsbildung oft als Randthema wahrgenommen wird, das vom individuellen Engagement Einzelner abhängt, anstatt strukturell und langfristig abgesichert zu sein.

Die Umsetzung internationaler Verpflichtungen – etwa in der UN-Kinderrechtskonvention, der UN-Behinderertenrechtskonvention, der Istanbul-Konvention oder weiteren UN- und Europaratsübereinkommen – wird ebenfalls als unzureichend bewertet. Ein zentrales Hindernis wird im föderalistischen System gesehen, das zu uneinheitlichen Zuständigkeiten und Umsetzungspraktiken führt. Aktuell gibt es keine nationale Strategie zur Menschenrechtsbildung. Deren Umsetzung variiert daher kantonal stark und hängt häufig von der Haltung einzelner Entscheidungsträger*innen ab. In den Befragungen wurde wiederholt auf eine gewisse Willkür hingewiesen, die dazu führt, dass Menschenrechtsbildung je nach Kanton und politischem Umfeld sehr unterschiedlich gewichtet wird.

Während Menschenrechtsbildung in politischen Debatten grundsätzlich als wichtig anerkannt wird, hat diese Anerkennung kaum institutionelle Konsequenzen. Politische Vorstösse für eine stärkere Verankerung versanden häufig in der Bürokratie; es fehlen Ressourcen, Strukturen und gesetzliche Grundlagen, um konkrete Veränderungen im Bildungssystem anzustossen. Die Umsetzung bleibt dadurch stark vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen, Schulleitungen, Dozierenden oder anderen Multiplikator*innen abhängig, was die Nachhaltigkeit bestehender Projekte einschränkt. Dies zeigt sich auch auf der politischen Ebene: Einige Befragte berichteten von offenen und fördernden Haltungen einzelner politischer Entscheidungsträger*innen. So werden etwa Pilotprojekte in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen von gewissen Kantonen aktiv unterstützt und mit Ressourcen versehen.

Zudem wurden externe Widerstände und die gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschenrechten und Menschenrechtsbildung als Hürden benannt. Einige Befragte stellen in Teilen der Gesellschaft eine geringe Problemwahrnehmung fest, wodurch die Relevanz menschenrechtlicher Themen nicht ausreichend anerkannt wird. Dies manifestiert sich unter anderem darin, dass in Situationen, in denen marginalisierte Gruppen

Menschenrechte einfordern, teilweise kein entsprechender, menschenrechtsbasierter Diskurs stattfindet. Menschenrechte werden zunehmend als Rechte anderer – insbesondere im Ausland lebender – Personen wahrgenommen; das Bewusstsein, dass Menschenrechte alle schützen, geht verloren. Entsprechend fehlt das Bewusstsein dafür, dass Menschenrechtsbildung in der eigenen Gesellschaft eine wichtige Empowerment-Funktion erfülle. Darüber hinaus berichteten Befragte von Widerständen gegenüber bestimmten Themen in Schulen, etwa LGBTIQ-Rechten.

Des Weiteren erwähnten einige Befragte politische oder gesellschaftliche Kräfte, die Menschenrechtsbildung aktiv infrage stellen oder diskreditieren. Menschenrechtsbildung wird in der Öffentlichkeit teilweise als politisch links oder NGO-orientiert wahrgenommen, was Widerstände erzeugt. Entsprechend fehlt die parteiübergreifende Rückendeckung, die für eine breite Verankerung notwendig wäre. Von konservativer Seite wird zudem teilweise argumentiert, dass politische oder menschenrechtliche Bildung Privatsache sei und nicht in die Verantwortung öffentlicher Schulen falle. In einer Gruppendiskussion wurde festgestellt, dass insbesondere in der formalen Bildung die Rolle von Nichtregierungsorganisationen kritisch betrachtet wird. Da diese eine eigene Agenda verfolgten, setzten sich Schulen, die Angebote von Nichtregierungsorganisationen nutzen, mitunter dem Vorwurf mangelnder Kontroversität oder einseitiger Beeinflussung aus. Andere Befragte betonten dagegen, dass Nichtregierungsorganisationen eine zentrale Rolle in der Wahrung der Menschenrechte spielen und dass diese Rolle auch in der Menschenrechtsbildung thematisiert werden müsse.

Die fehlende institutionelle Unterstützung wurde vor allem im gesamtschweizerischen Kontext betont. Von ihren eigenen Institutionen hingegen fühlen sich viele der befragten Personen gut unterstützt. 64.1% Prozent gaben an, dass die fehlende institutionelle Unterstützung in ihrer Institution keine oder eine kleine Hürde darstellt. Dennoch hielten mehrere Befragte fest, dass die eigene Institution Menschenrechtsbildung nicht als Kernauftrag betrachtet. Oft ist das Bewusstsein für die Bedeutung der Menschenrechte im eigenen Berufsfeld – insbesondere im Sicherheitssektor, aber auch in der Bildung und im Gesundheitswesen – zu wenig ausgeprägt. Menschenrechtsbildung steht deshalb in Konkurrenz zu anderen Aufgaben, was zu eingeschränkten finanziellen und zeitlichen Ressourcen führt und die systematische sowie nachhaltige Integration von Menschenrechtsbildung erschwert. Eine Person wies zudem darauf hin, dass sich gewisse Institutionen oder Menschen nicht bewusst sind, dass sie Menschenrechtsbildung anwenden, und sich selbst deshalb nicht als Akteur*innen der Menschenrechtsbildung identifizieren.

Ein zentrales Thema betrifft die unzureichende Integration von Menschenrechtsbildung in berufliche Abläufe und den Transfer von Theorie in Praxis. Menschenrechtswissen muss systematisch in Ausbildung und Arbeitsprozesse eingebettet werden; isolierte Vorträge oder einmalige Schulungen genügen nicht. Praxisnahe Umsetzung, etwa in Übungen, ist entscheidend, um menschenrechtliche Prinzipien nachhaltig zu verankern. Insbesondere im Sicherheitssektor, aber auch in anderen Sektoren, zeigt sich eine Lücke zwischen theoretischer Ausbildung und Alltagspraxis. Werte, rechtliche Standards und Methoden werden vermittelt, lassen sich jedoch im Einsatz oft nur begrenzt anwenden, da situative Herausforderungen, Emotionen und organisatorische Zwänge das Handeln prägen. Strukturelle Faktoren wie Gruppenzusammenhalt, Hierarchien und Loyalitätsnormen erschweren zudem, dass Fehlverhalten angesprochen und ethische Prinzipien konsequent umgesetzt werden. Führungskräfte spielen daher eine zentrale Rolle, indem sie menschenrechtskonformes Verhalten vorleben und institutionell verankern.

Der Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen wird von den Befragten als eine der zentralen Herausforderungen beschrieben, da er die Planung, Durchführung und Verstetigung von Angeboten unmittelbar einschränkt. Fehlende finanzielle Mittel begrenzen die Handlungsspielräume der Institutionen und führen dazu, dass Kompromisse bei Dauer und Qualität der Angebote unvermeidlich sind – sowohl in der staatlichen Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen in menschenrechtsrelevanten Berufsfeldern als auch bei nichtstaatlichen Organisationen, die häufig einspringen, weil der Staat kein flächendeckendes Angebot bereitstellt. Zudem wirkt sich der Ressourcenmangel auf die Nachfrage nach Menschenrechtsbildungsangeboten aus – etwa in der Polizei oder im Gesundheitswesen, wo Mitarbeitende in der Regel bezahlt freigestellt werden, um Weiterbildungen zu absolvieren.

Mehrere Befragte betonten das Spannungsfeld zwischen der Tatsache, dass Menschenrechtsbildung eigentlich eine staatliche Aufgabe ist, und der damit verbundenen Zurückhaltung privater Fördermittelgeber. Eine Befragte illustrierte dies unter Bezug auf die Studie von El-Mafaalani et al. (2025): Organisationen, die sich für Personen in vulnerablen Lebenssituationen einsetzen, stellen eine zunehmende Prekarisierung der Lebensbedingungen ihrer Zielgruppen fest. Trotz langjährigem Engagement und hoher Spezialisierung dieser Organisationen verschärft sich die Situation, da der Sozialstaatsabbau und die politische Ablehnung der Anerkennung von Vulnerabilität zunehmen. Dies führt zu einer Schere, in der viele dieser Organisationen auf Spenden angewiesen sind, da der Staat seine Verantwortung nicht mehr ausreichend wahrnimmt. Mehrfach wurde betont, dass dieses Spannungsfeld zu einem Konkurrenzdruck um wenige Förderquellen sowie zu einem ständigen Legitimationsdruck, das Thema trotz bestehender Konventionen, Lehrpläne und Vereinbarungen zu verteidigen. Wenn finanzielle Mittel bereitgestellt werden, handelt es sich häufig um projektbezogene Förderungen, die institutionelle Kontinuität erschweren und langfristige Planung verhindern. Darüber hinaus erfordert die Einwerbung von Drittmitteln selbst wiederum zusätzliche personelle Kapazitäten.

Des Weiteren wurden prozessuale Herausforderungen genannt. Die föderalen Strukturen der Schweiz ermöglichen zwar Dezentralisierung, erschweren jedoch eine kohärente Umsetzung der Menschenrechtsbildung. Dies zeigt sich etwa in ungleichen Angeboten externer Unterstützung zwischen den Regionen. Zudem werden Verwaltungsprozesse teilweise als schwerfällig und hinderlich wahrgenommen. Innerhalb der Institutionen stellen die Befragten ebenfalls Herausforderungen auf der Organisationsebene fest: Unklare Zuständigkeiten erschweren Koordination, Evaluation und Nachverfolgung von Projekten. Aufgrund der oft fehlenden strukturellen Verankerung der Menschenrechtsbildung ist die Abhängigkeit von einzelnen Personen gross, was die Kontinuität gefährdet.

Auf der Ebene der Repräsentation wurde darauf hingewiesen, dass Verbände und Organisationen häufig von privilegierten Personen vertreten werden, die nicht derjenigen Gruppe angehören, deren Interessen sie vertreten. Nach Einschätzung der Befragten kann dies dazu führen, dass Kontextbezüge nicht immer angemessen übertragen werden und intersektionale Perspektiven nur begrenzt berücksichtigt bleiben.

Auch die Kooperation und Koordination zwischen zentralen Akteur*innen wird kritisch betrachtet, da Konkurrenzdenken eine stärkere Zusammenarbeit erschwert. Ausdruck dieser fehlenden Kooperation ist die insgesamt schwache Lobby für die Menschenrechtsbildung.

Inhaltlich-konzeptionelle Ebene

Mehrere Befragte verwiesen auf inhaltliche Herausforderungen bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung. Problematisch wird dabei sowohl die abstrakte und komplexe Natur der Themen als auch die fehlende klare Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Demokratiebildung, politische Bildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen, besonders in der formalen Bildung. Lehrpersonen arbeiten häufig isoliert in ihrem eigenen Aufgabenbereich, ohne thematische Verknüpfungen wahrzunehmen oder zu nutzen. Ähnlich problematisch ist die Fragmentierung verwandter Themen: Antirassismus-Workshops werden oft isoliert betrachtet, während angrenzende Inhalte wie interkulturelle Kompetenz nicht als Teil eines zusammenhängenden Angebots wahrgenommen werden. Dies kann bei Teilnehmenden zu Ablehnung oder Widerstand führen, obwohl die Inhalte in der Praxis eng miteinander verknüpft sind.

Menschenrechtsbildung stellt hohe Anforderungen an Multiplikator*innen, da sie über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Während fachliche Unsicherheiten in der quantitativen Befragung vergleichsweise niedrig eingestuft wurden, zeigt sich in den offenen Fragen und den mündlichen Befragungen, dass Kompetenzen im Bereich Menschenrechtsbildung häufig auf wenige zentrale Akteur*innen konzentriert und systematische Formen der Weitergabe bislang nur begrenzt etabliert sind.

Zudem wird eine mangelnde Passung zwischen Ausbildung und Praxisanforderungen festgestellt, wodurch Qualität und Anschlussfähigkeit einzelner Angebote eingeschränkt sind. Nach Einschätzung einiger befragten Personen werden an Pädagogischen Hochschulen bislang nur in begrenztem Umfang Grundlagen vermittelt,

die eine kompetente und verbindliche Umsetzung von Menschenrechtsbildung ermöglichen. Auch bei anderen Multiplikator*innen werden teilweise Entwicklungsbedarfe gesehen – insbesondere im Bereich didaktisch-methodischer Kompetenzen, etwa im Hinblick auf gelebte Partizipation. Darüber hinaus wurde betont, dass Lehrpersonen und andere Multiplikator*innen ihre eigenen Vorstellungen und Sichtweisen reflektieren sollten, beispielsweise im Rahmen von Anti-Bias-Angeboten. Die genannten Herausforderungen führen nach Aussage der Befragten teilweise zu Verunsicherungen, die durch gesellschaftliche Entwicklungen – etwa Radikalisierungsrisiken, Extremismus junger Menschen oder den Einfluss sozialer Medien – zusätzlich verstärkt werden.

Ein weiteres Hindernis ist die begrenzte Verfügbarkeit geeigneter Bildungsmaterialien. Transversale Themen wie Rassismus, Geschlechtergleichstellung oder Gender werden in Lehrmitteln oft nur oberflächlich behandelt. Andere Materialien werden keiner einheitlichen Qualitätskontrolle unterzogen und nicht koordiniert verbreitet. Die Materialsammlung auf der Webseite von *éducation21* wird als Ausnahme erwähnt. Diese richtet sich in erster Linie an Schulen – für den non-formalen Sektor besteht kein vergleichbares Angebot. Die Verbreitung von Best Practices wird nur unzureichend gefördert, etwa durch eine funktionierende Menschenrechtsbildungscommunity oder Austauschplattformen. Zwar existieren Initiativen wie das Hochschulnetzwerk Fachdidaktik Politische Bildung, doch diese fokussieren nicht explizit auf Menschenrechtsbildung. Diese fehlende Standardisierung von Ansätzen und Materialien trägt zur beschriebenen Fragmentierung der Praxis (vgl. Abschnitt 4.1.2) bei.

Darüber hinaus mangelt es gemäss Einschätzung der Befragten an geeigneten Instrumenten zur Evaluation von Qualität und Wirkung, was eine systematische Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung erschwert.

Ebene der Zielgruppenorientierung und Reichweite

In den quantitativen Bewertungen wurde möglicher Widerstand oder Desinteresse in den Zielgruppen nur als geringe Hürde eingeschätzt. Die offenen Befragungen verdeutlichen jedoch zusätzliche Herausforderungen, insbesondere die sprachregionale und kulturelle Vielfalt sowie die erschwerte Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen.

Die Erreichbarkeit der Zielgruppen stellt ein zentrales Problem dar. Im non-formalen Bereich wird darauf hingewiesen, dass der Zugang zu verschiedenen Zielgruppen – beispielsweise Jugendliche oder von Menschenrechtsverletzungen betroffene Personen – oft schwierig ist. Gewisse zivilgesellschaftliche Akteur*innen fokussieren deshalb ihre Tätigkeiten stärker im formalen Bildungssektor. Bezogen auf menschenrechtsrelevante Berufsgruppen und Multiplikator*innen wurde weniger die Erreichbarkeit, als vielmehr die fehlende Verbindlichkeit moniert: In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beispielsweise ist Menschenrechtsbildung oft optional, weshalb es herausfordernd ist, Personen mit geringerer Affinität oder Nachholbedarf anzusprechen. So gibt es zahlreiche Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen, die aufgrund mangelnder Nachfrage nicht durchgeführt werden können.

Auch die Weiterbildungsangebote und verfügbaren Ressourcen sind unzureichend koordiniert. Zentrale Plattformen zur Übersicht und Organisation der Angebote fehlen, wodurch Lehrpersonen und Fachkräfte häufig nicht wissen, wo sie anknüpfen können. Eine Person wies darauf hin, dass aufgrund dieser fehlenden Bekanntheit von Angeboten gewisse Trainer*innen stark ausgelastet oder sogar überbelastet sind. Das Angebot ist zudem regional stark fragmentiert, kaum sichtbar und in seiner Reichweite begrenzt. Teilnehmende müssen häufig eigene Kosten tragen, was die Nachfrage weiter einschränkt. Formal angebotene Weiterbildungen werden eher selten genutzt; bevorzugt werden praxisnahe Lernformen wie Learning by Doing oder Begleitung durch erfahrene Personen. Ein klarer Bedarf besteht darin, mehr Workshop-Anbieter*innen auszubilden, um Zugänglichkeit, Preise und Sichtbarkeit der Angebote zu verbessern.

Die Kombination aus fehlender Verbindlichkeit, ungleicher Erreichbarkeit, mangelnder Koordination, fehlender Ressourcen und begrenzter Sichtbarkeit erschwert somit die systematische und nachhaltige Umsetzung von Menschenrechtsbildung für die verschiedenen Zielgruppen.

4.3 Entwicklungsbedarf und ungenutzte Potenziale

Die Einschätzungen zum Unterstützungsbedarf zeigen ein differenziertes Bild, das sich je nach institutioneller Ebene unterscheidet. In den bestehenden Angeboten innerhalb der Institutionen wurde der Unterstützungsbedarf insgesamt moderat eingeschätzt (vgl. Abbildung 9). Am stärksten zeigt sich ein Bedarf in Bezug auf Finanzierung und Ressourcen sowie hinsichtlich der politischen Unterstützung und der institutionellen Eingliederung von Menschenrechtsbildung. Diese Einschätzungen spiegeln sich auch in den offenen Antworten wider, in denen wiederholt auf begrenzte finanzielle Mittel, zeitliche Engpässe und unzureichende politische Rücken- deckung verwiesen wurde.

Im gesamtschweizerischen Kontext wurde der Unterstützungsbedarf deutlich höher bewertet (vgl. Abbildung 10). Hier treten besonders die Bereitstellung von Finanzierung und Ressourcen sowie die politische und institutionelle Stärkung von Menschenrechtsbildung hervor. Zusätzlich zeigt sich ein klarer Hinweis auf den hohen Stellenwert der Öffentlichkeitssensibilisierung, die als zentrale Voraussetzung für die nachhaltige Verankerung von Menschenrechtsbildung verstanden wird. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Befragten eine stärkere strukturelle Unterstützung auf nationaler Ebene für notwendig erachten, um bestehende Initiativen zu konsolidieren und breiter wirksam werden zu lassen.

Abbildung 9

Unterstützungsbedarf in der eigenen Institution

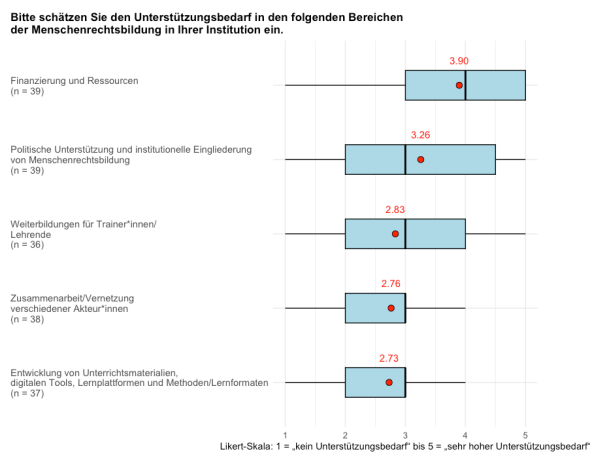
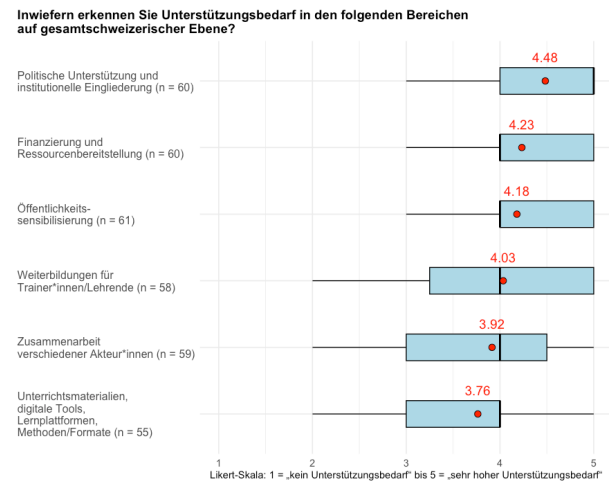


Abbildung 10

Unterstützungsbedarf in der ganzen Schweiz



Die Antworten machen deutlich, dass trotz bestehender Aktivitäten zahlreiche Potenziale ungenutzt bleiben. Diese lassen sich drei Bereichen zuordnen: den strukturell-institutionellen Potenzialen, den inhaltlich-konzeptionellen Potenzialen sowie der Zielgruppenorientierung und Reichweite.

Strukturell-institutionelle Ebene

Angesichts der begrenzten Reichweite bestehender Angebote wird insbesondere die politische Stärkung von Menschenrechtsbildung betont. Eine deutlichere Anerkennung auf politischer Ebene könnte beispielsweise durch eine nationale Strategie oder die Verankerungen in politischen Geschäften erfolgen. Auf institutioneller Ebene könnten etwa eine stärkere Verankerung von Menschenrechtsbildung in Führungs-, Steuerungs- und Hierarchiestrukturen oder die Integration in strategische Ziele und Hauptaufgaben zu einer stärkeren Priorisierung der Menschenrechtsbildung führen. Zudem könnte so die gesellschaftliche Relevanz der Menschenrechtsbildung sichtbarer gemacht und die Folgen einer Vernachlässigung menschenrechtlicher Themen stärker ins Bewusstsein gerückt werden. Damit würde zugleich der institutionelle Rückhalt für die Menschenrechtsbildung gestärkt. Entsprechende Bestrebungen sollen intensiviert werden: Mehrfach wird hervorgehoben, dass es eines politischen und gesellschaftlichen Lobbyings bedarf, um das Thema langfristig zu verankern, Priorität in politischen Entscheidungsprozessen zu erhalten und stabile Strukturen für Förderung und Finanzierung zu schaffen.

Eine stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen werden als zentrales Entwicklungsfeld hervorgehoben. Eine verbesserte Koordination zwischen Politik- und Verwaltungsbereichen sowie zwischen Bildungsinstitutionen könnte Verbindlichkeit schaffen und Synergien fördern. Auch die stärkere Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen wird gefordert, da diese über unterschiedliche Kompetenzen verfügen – etwa Praxiserfahrung im Feld, wie im Fall der Delegierten des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes, oder Fachkenntnisse in ausgewählten Themenbereichen wie LGBTIQ-Rechten oder Rassismus. In diesem Zusammenhang wird die Erarbeitung einer nationalen Strategie zur Menschenrechtsbildung vorgeschlagen, die sowohl die interkantonale Zusammenarbeit als auch die Kooperation zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen fördert. Ebenso wird die Förderung des Dialogs und die systematische Etablierung von Partnerschaften und Kooperationen als bedeutsam erachtet. Der Aufbau geeigneter Plattformen für den kontinuierlichen Austausch könnte diesen Prozess unterstützen. Besonders betont wird der Bedarf nach einer nationalen Koordinationsstelle, um parallele Strukturen zu vermeiden und vorhandene Synergien gezielter zu nutzen.

Ein weiteres Potenzial liegt in der nachhaltigen Verankerung von Bildungsangeboten. Anstelle projektorientierter Einzelinitiativen könnte eine langfristige institutionelle Integration die Wirkung deutlich verstetigen. Dafür bedarf es strategischer Unterstützung durch die Leitungsebenen. Mehrere Befragte sehen dazu Beratungsbedarf, insbesondere in Fragen der technischen Umsetzung und des Prozessmanagements. Besonders hervorgehoben wird, dass Inhalte der Menschenrechtsbildung in verschiedenen Bildungsgängen verbindlich verankert werden sollten – insbesondere in der obligatorischen Schule, in der Lehrpersonenbildung sowie in der Aus- und Weiterbildung weiterer menschenrechtsrelevanter Berufe. Eine befragte Person schlug vor, nationale oder kantonale Menschenrechtsbildungsbeauftragte einzusetzen, die Lehrpersonen an Schulen gezielt fortbilden und begleiten. Als mögliches Vorbild wurde die Ernennung einer*s LGBTIQ-Beauftragten im Kanton Waadt genannt. Eine andere Person regte die Gründung eines «Instituts für Menschenrechtsbildung» an, das von der Öffentlichkeit als neutraler wahrgenommen würde als NGOs. Andere Befragte betonten hingegen die Notwendigkeit, die Rolle der NGOs als zentrale Akteure einer demokratischen Gesellschaft zu stärken – gerade auch im Bereich der Menschenrechtsbildung. Für besonders vulnerable Gruppen wurde zudem auf den Abbau von Barrieren und die Entwicklung zusätzlicher, niedrighschwelliger Angebote verwiesen.

Schliesslich regten die Befragten an, Monitoring-Mechanismen und evidenzbasierte Ansätze auszubauen sowie Erfahrungswissen gezielter für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung zu nutzen. Dazu soll die Anbindung an empirische Forschung intensiviert werden. Forschungsergebnisse und Evaluationen sollen verstärkt genutzt werden, um Bildungsangebote weiterzuentwickeln und ihre Wirksamkeit nachweisbar zu machen. Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, Beispiele guter Praxis nicht nur sichtbar zu machen, sondern darauf aufbauend auch Gelingensfaktoren zu definieren, die breit anwendbar sind. Zudem wurde angeregt, einen Zertifizierungsprozess nach dem Vorbild der UNESCO-assoziierten Schulen oder der Human Rights Friendly Schools zu prüfen.

Inhaltlich-konzeptionelle Ebene

Die Befragten betonten den Bedarf, Menschenrechtsbildung ganzheitlich im Sinne der Definition in der UND-HRET umzusetzen. Diese soll nicht ausschliesslich auf die Förderung der Rechte spezifischer Minderheitengruppen ausgerichtet sein, sondern zugleich ein umfassendes Verständnis von Menschenrechten als Grundlage einer demokratischen Gesellschaft fördern. Besonders hervorgehoben wurde die Stärkung einer expliziten Menschenrechtsbildung, die Menschenrechte klar benennt und nicht nur implizit vermittelt. Auch die konsequente Verwendung des Begriffs «Menschenrechtsbildung», etwa in Lehr- und Modulplänen, wurde empfohlen.

Zudem wurde betont, dass inter- und transdisziplinäre Ansätze ausgebaut und Inhalte wiederholt aufgegriffen werden sollten, um eine kontinuierliche Menschenrechtsbildungspraxis zu etablieren und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen – auf allen Bildungsebenen. Auch sei ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau notwendig – nicht nur über die gesamte Schulzeit hinweg, sondern – im Sinne des lebenslangen Lernens – in allen

Lebensphasen. Um eine ganzheitliche Herangehensweise zu sichern, wurde die Festlegung von Mindestanforderungen angeregt, die Bildungsinstitutionen im Bereich Menschenrechtsbildung erfüllen sollen. Ebenso wurde vorgeschlagen, bestimmte Berufsbilder hinsichtlich ihrer menschenrechtsrelevanten Inhalte zu präzisieren.

Ein zentraler Aspekt betrifft den Weiterbildungs- und Orientierungsbedarf von Lehrenden und Multiplikator*innen. Hier besteht die Notwendigkeit, methodisch-didaktische Konzepte weiterzuentwickeln und den Praxisbezug zu stärken. Bildungsangebote sollten noch stärker an den Alltag der Zielgruppen anknüpfen und Handlungskompetenzen fördern. Im Hinblick auf die Bildung *durch* Menschenrechte wünschen sich einige Befragte zusätzliche Unterstützung bei der Umsetzung – sowohl auf Ebene der Lehr-Lern-Prozesse als auch auf institutioneller Ebene. Entsprechend sollten Aus- und Weiterbildungsangebote nicht nur Lehrpersonen und Multiplikator*innen, sondern auch Führungspersonen – etwa Leitungskräfte von Bildungsinstitutionen und anderen Anbietern – einbeziehen.

Schliesslich richtet sich der Blick auf Lernmaterialien und Formate. Vorgeschlagen wurde die Entwicklung spezifischer Checklisten und Ablaufpläne für unterschiedliche Bildungskontexte. Gleichzeitig gilt die gezieltere Nutzung bereits bestehender Materialien und Formate als wichtiger Ansatz. Diese sollten systematischer eingesetzt und breiter zugänglich gemacht werden. Die Digitalisierung spielt in den Rückmeldungen zwar eine untergeordnete Rolle, wird jedoch punktuell als unterstützender Faktor genannt – insbesondere im Hinblick auf Materialien und digitale Tools.

Ebene der Zielgruppenorientierung und Reichweite

Die befragten Personen orteten bezüglich Reichweite viel ungenutztes Potenzial. Zunächst wurde die stärkere Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Menschenrechtsbildung im Sinne einer umfassenden Sensibilisierung genannt. Obwohl entsprechende Angebote existieren, gelingt es bislang oft nicht, die öffentliche Wahrnehmung und die (bildungs-)politische Aufmerksamkeit in ausreichendem Masse darauf zu lenken. Zudem wird der Nutzen von Menschenrechtsbildung häufig nicht deutlich genug vermittelt – weder in Bezug auf die individuelle Bedeutung von Menschenrechten als persönliche Rechte noch im Hinblick auf ihren Wert für eine demokratische Gesellschaft.

Eng damit verbunden ist die Möglichkeit, die Vernetzung verschiedener Akteur*innen weiter auszubauen. Eine intensivere Kooperation zwischen Schulen, anderen Bildungseinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen, Verwaltungen, Fachverbänden und weiteren Institutionen könnte die Wirkung bestehender Angebote deutlich erhöhen. Besonders die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen – vor allem öffentlichen Schulen – und NGOs wurde als ausbaufähig hervorgehoben, da letzteren häufig der Zugang zu Bildungseinrichtungen fehlt.

Ein weiteres Entwicklungspotenzial liegt in der Diversifizierung und dem Ausbau der Kommunikationskanäle, um eine grössere Ausstrahlungskraft zu erzielen. So könnten insbesondere soziale Medien, digitale Plattformen und informelle Lernsettings gezielter genutzt werden, um unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen und die externe Kommunikation zu stärken. Darüber hinaus sehen Befragte Chancen für eine stärkere Multiplikation durch Peer-to-Peer-Verbreitung. Zudem wurde die Etablierung einer Plattform zur Sichtbarmachung von Angeboten angeregt.

Nicht zuletzt wurde auf die Zugänglichkeit für die jeweiligen Zielgruppen verwiesen. Hier besteht Potenzial, Angebote niederschwelliger zu gestalten, sprachliche und kulturelle Barrieren abzubauen, lebensweltliche Bezüge herzustellen und stärker auf die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Adressat*innen einzugehen. Unter anderem wurde die Zusammenarbeit mit Quartiervereinen erwähnt, um Zielgruppen anzusprechen, die häufig weniger Zugang zu Menschenrechtsbildungsangeboten haben, etwa Menschen mit Migrationserfahrung oder Jugendliche, die nicht über den formalen (Hoch-)Schulkontext angesprochen werden können.

4.4 Diskussion

Das Ziel der Befragungen der Akteur*innen bestand darin, einen ersten Überblick über den aktuellen Stand der Menschenrechtsbildung in allen Bildungssektoren und Sprachregionen der Schweiz zu erhalten. Dabei lag der Fokus nicht auf einzelnen Bildungsbereichen, sondern auf bereichsübergreifenden Aspekten, die durch die mündlichen Befragungen vertieft werden konnten. Die Analyse zeigt ein ausgesprochen heterogenes Feld, in dem sich sowohl unterschiedliche Schwerpunktsetzungen als auch teils widersprüchlich erscheinende Einschätzungen zu Angeboten, Lücken, Stärken und Herausforderungen finden. Diese Widersprüchlichkeiten sind jedoch nicht als Inkohärenz zu verstehen, sondern spiegeln die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten wider, die – abhängig von ihrem Tätigkeitsfeld und ihrer institutionellen Nähe zur Menschenrechtsbildung – variierende Einschätzungen der gesamtschweizerischen Situation vornehmen. Die Ergebnisse lassen sich daher nicht als repräsentatives Abbild der gesamten Landschaft der Menschenrechtsbildung in der Schweiz interpretieren. Vielmehr stellen sie einen Spiegel jener Schwerpunktsetzungen dar, die von den beteiligten Akteur*innen selbst gesetzt werden. Um spezifische Fragestellungen für ausgewählte Bildungsbereiche vertieft bearbeiten zu können, sind weiterführende Untersuchungen erforderlich.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass Menschenrechtsbildung in den befragten Institutionen nicht eindimensional als reine Bildungsaufgabe verstanden wird, sondern in ihren strukturellen, politischen und kommunikativen Dimensionen breiter angelegt ist. Die Kombination von Unterstützung, Sensibilisierung und Qualifizierung führt zu einem differenzierten Angebotsportfolio, das verschiedene Zielgruppen adressiert und sowohl organisationsintern als auch im gesellschaftlichen und politischen Raum Wirkung entfaltet. Als besondere Stärke wurde die breite und aktive NGO-Landschaft in der Schweiz hervorgehoben, die durch vielfältige Plattformen und Netzwerke den Austausch und die Kooperation zwischen Akteur*innen fördert.

Trotz dieser positiven Entwicklungen bleibt die Menschenrechtsbildung in der Schweiz in zentralen Bereichen fragmentarisch und noch nicht flächendeckend verankert. Während Themen wie Antidiskriminierung, Kinderrechte und allgemeine Menschenrechte stark priorisiert werden, finden andere Inhalte – etwa die Auseinandersetzung mit Menschenrechten in der beruflichen Praxis – deutlich weniger Beachtung. Je nach institutionellem Profil treten bestimmte Themenfelder in den Vordergrund, während andere kaum sichtbar werden.

Bezüglich der adressierten Zielgruppen zeigt sich ein breites Spektrum: Neben Schulen und der allgemeinen Bevölkerung werden vor allem menschenrechtsrelevante Berufsgruppen, Fachpersonen und Entscheidungsträger*innen angesprochen. Diese Fokussierung verweist auf eine strategische Orientierung an Multiplikatoreffekten, mit dem Ziel, die Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung in beruflichen und politischen Kontexten zu erhöhen. Auffällig ist jedoch, dass Angehörige von Strafverfolgungsbehörden – mit Ausnahme der Polizei – und Medienschaffende in den Befragungen kaum explizit genannt werden, obwohl sie aufgrund ihrer besonderen Verantwortung für die Wahrung der Menschenrechte ebenfalls eine zentrale Zielgruppe darstellen. Vor diesem Hintergrund ist der Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe II, der Tertiärstufe sowie in der beruflichen Weiterbildung ein besonderes Augenmass zu schenken. Zugleich ist anzumerken, dass die Rolle der Volksschule wiederholt betont wurde, da sie die Grundlagen für spätere, zielgruppenspezifische Angebote legt und zudem für die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte im Sinne der UNDHRET unerlässlich ist.

Als zentrale Ursachen der erwähnten Fragmentierung wurden fehlende finanzielle und personelle Ressourcen sowie eine schwache institutionelle Verankerung identifiziert. In vielen Bereichen mangelt es an umfassenden Konzepten zur Integration von Menschenrechtsbildung in die Aus- und Weiterbildung von Verantwortungsträger*innen sowie an einer kontinuierlichen Begleitung zur Etablierung einer menschenrechtsbasierten Organisationskultur. Diese strukturellen Defizite wurden von den Befragten als bedeutsamere Hürden eingeschätzt als individuelle Faktoren wie Widerstand in der Zielgruppe oder Unsicherheiten bei Lehrpersonen.

Die Analyse verdeutlicht damit, dass die langfristige Stärkung der Menschenrechtsbildung nicht allein durch zusätzliche Ressourcen erreicht werden kann. Erforderlich ist vielmehr eine klare politische und institutionelle Priorisierung, die Menschenrechtsbildung als verbindlichen Bestandteil der Kernaufgaben von Bildungsinstitutionen und Verwaltungseinheiten definiert. Dazu gehören eindeutig zugewiesene Verantwortlichkeiten,

angemessene Ressourcen und transparente Rechenschaftsmechanismen. Vorgeschlagen wurde unter anderem die Definition von Grundanforderungen, die Bildungsinstitutionen im Bereich der Menschenrechtsbildung einhalten müssen, sowie die Überprüfung einzelner Berufsbilder hinsichtlich menschenrechtsrelevanter Kompetenzen.

Fehlt eine solche strukturelle Integration, besteht die Gefahr, dass politische Strategien oder partizipationsorientierte Programme wirkungslos bleiben und in administrativen Abläufen versanden. Insgesamt deuten die Einschätzungen der Befragten darauf hin, dass die bisher geringe politische Unterstützung für Menschenrechtsbildung weniger auf inhaltliche Ablehnung von Menschenrechten zurückzuführen ist, sondern primär auf fehlende strukturelle, föderalistische und institutionelle Verbindlichkeit. Diese erschweren bislang eine kohärente, koordinierte und nachhaltige Umsetzung menschenrechtlicher Verpflichtungen im Bildungsbereich.

5 Menschenrechtsbildung in der formalen Bildung – Lehrplananalyse

Um die strukturelle Verankerung von Menschenrechtsbildung in der formalen Bildung aufzuzeigen, werden im Folgenden die Analyseergebnisse der insgesamt sieben Lehrplänen der Volksschule sowie der Sekundarstufe II vorgestellt. Dazu gehören die drei sprachregionalen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I – der *Lehrplan 21*, der *Plan d'études romand* und der *Piano di studio* – sowie die vier Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe II: der *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*, der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*, der *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* und der *Rahmenlehrplan für Gymnasiale Maturitätsschulen*. Die in den folgenden Abschnitten genannten Seitenzahlen und Kompetenzen in Klammern beziehen sich jeweils auf den entsprechenden Lehrplan.

5.1 Lehrplan 21

Der *Lehrplan 21* (D-EDK, 2014) legt auf 510 Seiten Ziele für die obligatorische Schulzeit in der deutschsprachigen und mehrsprachigen Schweiz fest. Er beschreibt in den einleitenden Grundlagen u.a. Bildungsziele, überfachliche Kompetenzen und eine Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In den sechs Fachbereichen «Sprachen», «Mathematik», «Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)», «Gestalten», «Musik» und «Bewegung und Sport» und in den beiden fächerübergreifenden Modulen «Medien und Informatik» sowie «Berufliche Orientierung» sind Kompetenzen formuliert, die Schüler*innen im Verlauf ihrer Schulzeit erwerben sollen.

Explizite Menschenrechtsbildung

Wie bereits Rinaldi et al. (2020) in ihrer Analyse aufzeigen, enthält der *Lehrplan 21* einzelne, explizite Verweise auf Kinder- und Menschenrechte, insbesondere im Kontext der politischen Bildung. Diese Bezüge finden sich sowohl in den Grundlagen des Lehrplans als auch in den Kompetenzbeschreibungen im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» kurz «NMG». In den Grundlagen werden sieben Themen beschrieben, die im Rahmen einer «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (BNE) bearbeitet werden sollen. Eines der Themen ist «Politik, Demokratie und Menschenrechte» (S. 35): Schüler*innen sollen die Entstehung und Bedeutung der Menschenrechte kennen, Diskriminierungsmuster erkennen können, sich mit Macht- und Rechtsfragen auseinandersetzen sowie Werte, Normen und Konflikte diskutieren. Der Lehrplan macht zur Umsetzung der BNE keine konkreten Vorgaben, auch didaktische Hinweise zur Kinderrechtsbildung resp. Menschenrechtsbildung fehlen. Als Orientierung dienen lediglich die drei Prinzipien Zukunftsorientierung, vernetztes Lernen und Partizipation (S. 39).

Menschenrechte werden im *Lehrplan 21* – wie die politische Bildung – als interdisziplinäres Thema verstanden, das in verschiedenen Fachbereichen aufgegriffen werden soll. Mit «Querverweisen» werden diejenigen Kompetenzen gekennzeichnet, in denen Bezüge zu «Politik, Demokratie und Menschenrechten» möglich sind. Im Zyklus 1 (Kindergarten bis 2. Klasse) werden die Kinderrechte in keinem Fachbereich thematisiert. Auch im Zyklus 2 (3. bis 6. Klasse) erscheinen die Kinderrechte in den Grundansprüchen nicht explizit, sondern lediglich in der weiterführenden Anforderung der Kompetenz NMG 10.5 («eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen»), wo das Benennen von «Rechte und Pflichten von Individuen in unserer Gesellschaft» mit einem Verweis auf die Kinderrechte ergänzt wird. Erst im Zyklus 3 (Sekundarstufe I) formuliert der *Lehrplan 21* innerhalb des Fachbereichs «Räume, Zeiten, Gesellschaft» (RZG) die Kompetenz, «die Entwicklung, Bedeutung und Bedrohungen der Menschenrechte erklären» zu können (RZG 8.2). Ein weiterer expliziter Bezug findet sich im Fachbereich «Ethik, Religion, Gemeinschaft» (ERG), wo der «Tag der Menschenrechte» als Beispiel eines weltlichen Gedenktages genannt wird (ERG 4.3).

Die genannten Kompetenzen zu den Kinderrechten fokussieren auf den Aufbau von «Wissen und Verständnis» über Menschenrechte. Die Förderung der Teilziele «Einstellungen und Werte» sowie «Fähigkeiten», die für eine umfassende Menschenrechtsbildung notwendig sind, bleiben unberücksichtigt.

Implizite Menschenrechtsbildung

Neben den wenigen expliziten Bezügen zu den Menschenrechten enthält der *Lehrplan 21* zahlreiche menschenrechtsrelevante Themen, die jedoch nicht in einen menschenrechtlichen Kontext eingebettet sind. Diese Inhalte lassen sich sechs thematischen Bereichen zuordnen. Ein erster Bereich umfasst Politik, Demokratie, Recht und Medien: Schüler*innen sollen sich mit politischen Prozessen (NMG 10.5) und Grundprinzipien der Demokratie auseinandersetzen (NMG 10.4, RZG 8.1). Sie reflektieren gesellschaftliche Entwicklungen und beziehen zu aktuellen Kontroversen begründet Stellung (RZG 8.1). Weiter befassen sie sich mit rechtlichen Alltagsfragen, etwa zu Arbeitsverhältnissen (WAH 1.2), Sexualität (ERG 5.3), Versicherungen oder Beratungsangeboten (WAH 5.2), und zur Rolle der Medien als vierte Gewalt (MI 1.1).

Auch Diskriminierung, Gleichstellung und Vielfalt werden thematisiert: Lernende setzen sich mit Geschlechterrollen, Vorurteilen und Stereotypen auseinander (NMG 1.3, 1.6, 6.1; ERG 5.2). Eng damit verbunden ist die ethische Urteilsbildung und Werteerziehung, wobei eine explizite menschenrechtliche Rahmung jedoch fehlt: Schüler*innen sollen sich mit Normen und Grundwerten wie Menschenwürde, Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit sowie mit gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen (NMG 11.3; ERG 1.2, 2.1, 2.2, 5.2; RZG 6.3). Sie reflektieren über Verantwortung (NMG 11.3), üben Perspektivenwechsel (ERG 2.2), beurteilen ethisch herausfordernde Situationen (NMG 11.4), und begegnen kultureller und weltanschaulicher Vielfalt mit Respekt (NMG 7.1, 12.5; ERG 5.5; RZG 2.2). Weiter thematisiert der *Lehrplan 21* globale Gerechtigkeit: Schüler*innen analysieren globale Zusammenhänge sowie Herausforderungen wie Frieden, Wohlstand, Armut und Migration (NMG 6.5, 7.4; RZG 1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 3.2). Auch im Bereich Umwelt bietet der Lehrplan Anknüpfungspunkte: Lernende reflektieren ihr Verhalten im Umgang mit natürlichen Ressourcen (NMG 2.6), verstehen Ursachen und Folgen des Klimawandels (RZG 1.2) und untersuchen ressourcenbedingte Konflikte (NT 3.3; RZG 1.4). Schliesslich thematisiert der *Lehrplan 21* Aspekte, welche unter Gesundheit, körperliche Selbstbestimmung und Gewaltprävention gefasst werden können: Schüler*innen lernen, persönliche Grenzen wahrzunehmen und (Mit-)Verantwortung für ihr Wohlbefinden zu übernehmen (NMG 1.2, 1.4; WAH 4.1; BS.2.A.1). Sie setzen sich mit gesunder Ernährung und Bewegung auseinander (WAH 4.2, 4.3; Hinweise zu «Sport und Bewegung», S. 448) und kennen Schutzmechanismen gegen Gewalt (ERG 5.1; BS.2.A.1).

Während die expliziten Kinderrechtsbezüge im Lehrplan auf den Aufbau von «Wissen und Verständnis» über Menschenrechte abzielen, zeigt sich bei den menschenrechtsrelevanten Bildungsinhalten eine deutlich breitere Kompetenzorientierung. Das Teilziel «Einstellungen und Werte» wird in Kompetenzen aufgegriffen, die eine respektvolle, tolerante und empathische Haltung gegenüber Vielfalt und Anderssein fördern und zur Reflexion sowie Verhaltensänderung anregen – allerdings geschieht dies ohne Bezugnahme auf zugrunde liegende menschenrechtliche Prinzipien und Werte. Auch «Fähigkeiten» wie etwa Perspektivenübernahme, Urteilsbildung, die Analyse gesellschaftlicher Strukturen und die kritische Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen nimmt der *Lehrplan 21* auf. Für eine umfassende Umsetzung des Teilziels «Fähigkeiten» wäre jedoch auch die Förderung menschenrechtsspezifischer Kompetenzen erforderlich.

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Der *Lehrplan 21* enthält Aussagen zum pädagogischen Umfeld, in dem Schule und Unterricht stattfinden, und greift dabei implizit menschenrechtliche Prinzipien auf. So ist in den einleitenden Grundlagen festgehalten, dass sich die Schule an christlichen, humanistischen und demokratischen Werten orientiert. Zudem werden Chancengleichheit, die Gleichstellung der Geschlechter und der gegenseitige Respekt als zentrale Prinzipien genannt. Die Schule wird als politisch, religiös und konfessionell neutral beschrieben. Der Lehrplan beruft sich dabei auf die in der Bundesverfassung und in den kantonalen Volksschulgesetzen verankerten Grundrechte (S. 20). Weiter wird in den Grundlagen die Schule als «Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum» beschrieben (S. 21): «Die Schule als Ort des sozialen, partizipativen Lernens fördert die Beziehungsfähigkeit der Schüler*innen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und das Übernehmen von Verantwortung für die Gemeinschaft». Unterricht soll so gestaltet sein, dass Schüler*innen auf ausgewählte Entscheidungen Einfluss nehmen können (S. 449) und lernen, «Ideen und Perspektiven für die eigene Teilhabe an der Gestaltung unserer Umwelt zu

entwickeln, zu entwerfen und umzusetzen.» (S. 249). Die Heterogenität schulischer Lerngruppen – u.a. hinsichtlich Alter, Geschlecht, Leistung, Sprache oder Herkunft – wird als «Faktum» einer integrativen Volksschule beschrieben (S. 27): Lehrpersonen werden angehalten, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler*innen Lernfortschritte machen können. Weiter geht der Lehrplan auf die Bedeutung einer pädagogischen Beziehung ein, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basieren soll (S. 28).

Auch in den Fachbereichen lassen sich Elemente einer Bildung im Geiste der Menschenrechte erkennen: Im Fachbereich «Ethik, Religion, Gemeinschaft» (ERG) wird auf die Achtung der Glaubens- und Gewissensfreiheit hingewiesen, mit dem Ziel eines «unvoreingenommenen, offenen und nicht diskriminierenden Umgangs mit Religionen und Weltanschauungen» (S. 258). Zudem wird betont, dass die Privatheit der Schüler*innen zu respektieren sei (S. 258–259). Im Fachbereich «Musik» soll die Lehrperson eine wertschätzende Lernkultur gestalten, während im Fachbereich «Bewegung und Sport» die gemeinsame Bewegung die Teilhabe an der Schulgemeinschaft stärken und das Zusammenleben fördern soll (S. 446).

Fazit

Der *Lehrplan 21* enthält Anknüpfungspunkte zur Menschenrechtsbildung, bleibt jedoch in seiner Umsetzung insgesamt wenig explizit. Bildung *über* Menschenrechte ist im Lehrplan nur punktuell verankert und konzentriert sich auf die Wissensvermittlung zu Kinder- und Menschenrechten. Hingegen ist Bildung *für* Menschenrechte breiter umgesetzt: Etliche Kompetenzen fördern Einstellungen wie Respekt, Solidarität oder Verantwortungsbewusstsein sowie Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und ethische Urteilsbildung. Diese Förderung erfolgt jedoch ohne eine explizite Verankerung im menschenrechtlichen Kontext. Auch Bildung *durch* Menschenrechte ist im Lehrplan implizit angelegt, etwa in der Beschreibung der Schule als partizipativen Lernraum oder in der Verankerung von Chancengleichheit, Beziehungsgestaltung und Anerkennung von Vielfalt.

5.2 Plan d'études romand

Der *Plan d'études romand* (CIIP, 2010/2024) definiert auf 1'132 Seiten Ziele für die obligatorische Schule in der französischsprachigen Schweiz. Er ist in transversale Kompetenzen (*capacités transversales*), Allgemeinbildung (*formation générale*) und sechs Fachbereiche (*domaines disciplinaires*) unterteilt: Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Künste, Körper und Bewegung, digitale Bildung.

Bereits in der einleitenden Erklärung der interkantonalen Konferenz der Erziehungsdirektor*innen der Westschweiz und des Tessins (*Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*, CIIP) wird festgehalten, dass Schüler*innen Wissen und Verhaltensweisen, die für Staatsbürger*innen (*citoyen-ne-x-s*) und soziale Akteur*innen wichtig sind, erwerben sollen. Zudem sollen sie einen Sinn vor Verantwortung für sich selbst, andere und die Umwelt sowie Solidarität und Toleranz entwickeln (PG, S. 17).² Weiter wird bereits im einleitenden Kapitel auf die Wichtigkeit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (*éducation en vue du développement durable*) und der staatsbürgerlichen Bildung (*éducation à la citoyenneté*) hingewiesen (PG, S. 25).

Explizite Menschenrechtsbildung

Im *Plan d'études romand* wird die Menschenrechtsbildung nicht ausdrücklich erwähnt. Jedoch werden im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaft (*sciences humaines et sociales*) sowohl die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als auch die UN-Kinderrechtskonvention als wichtige Grundlagen genannt. Wie aus der Analyse von Rinaldi et al. (2020) hervorgeht, ist zudem das Lernen über Rechte als Ziel der staatsbürgerlichen Bildung (*éducation à la citoyenneté*) verankert. Diese nimmt im Curriculum einen wichtigen Stellenwert ein und wird im Fachbereich Staatsbürger*innenschaft (*citoyenneté*) sowie im Lernbereich Zusammenleben und

² Im *Plan d'études romand* werden die einzelnen Fachbereiche und teilweise auch die jeweiligen Zyklen jeweils neu nummeriert. Es wird deshalb angegeben, auf welchen Teil des Lehrplans sich die Seitenzahl bezieht (PG = *présentation générale*). Wird auf nummerierte Kompetenzbeschreibungen verwiesen, werden die Originalbezeichnungen verwendet (z.B. EN 13 für *éducation numérique* 13).

Demokratie ausüben (*vivre ensemble et exercice de la démocratie*) innerhalb der Allgemeinbildung umgesetzt. Die staatsbürgerliche Bildung soll die Schüler*innen befähigen, ihre politischen Rechte wahrzunehmen und sich aktiv in der Gesellschaft einzubringen (SHS / 1er cycle, S. 46; 2e cycle, S. 66; 3e cycle S. 64).

Die überfachlichen Lernziele des Bereichs «Zusammenleben und Demokratie ausüben» folgen einer altersbezogenen Progression. Im ersten Zyklus steht die demokratische Praxis (*pratique citoyenne*) im Vordergrund: Kinder lernen, sich zu sozialisieren und gemeinsame Regeln des Klassenlebens zu befolgen (FG 14–15). Im zweiten und dritten Zyklus stehen das Zusammenleben, das Erkennen von Andersartigkeit und die Entwicklung gegenseitigen Respekts im Fokus – «in Verbindung von Recht und Rechten» (FG 25, FG 35).

Diese Logik setzt sich in den fachspezifischen Lernzielen des Fachbereichs Bürger*innenschaft (*citoyenneté*) fort. Dieser besteht aus den Bereichen «die Staatsbürger*innenschaft und die Institutionen» (*la citoyenneté et les institutions*), «Praxis der Teilhabe in der Schule» (*pratique citoyenne à l'école*) und «die Staatsbürger*innenschaft und gesellschaftliche Phänomene» (*la citoyenneté et les enjeux de société*) wobei Kenntnisse der eigenen Rechte und Pflichten vorausgesetzt werden (SHS / 1er cycle, S. 49; 2e cycle, S. 69; 3e cycle, S. 67). Im zweiten Zyklus sollen die Schüler*innen lokale politische und soziale Strukturen verstehen, indem sie ihre Rechte und Pflichten mit jenen anderer in Beziehung setzen und einige Rechte des Kindes benennen können. Lehrpersonen werden ermutigt, den Tag der Kinderrechte zur Sensibilisierung der Kinder für Unterschiede zwischen «hier und anderswo» zu nutzen (SHS 24). Im dritten Zyklus liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit demokratischen Systemen: Lernende sollen Grundlagentexte lesen, die Fundamente demokratischer Rechte und Pflichten identifizieren und sich zu eigen machen sowie die wichtigsten Menschenrechte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte benennen können. Dabei wird Lehrpersonen empfohlen, auch erungene Fortschritte und bestehende Verletzungen von Rechten zu thematisieren, und die Menschenrechte als Referenzwert für die Analyse anderer Themen zu nutzen (SHS 34). Im Fachbereich «digitale Bildung» (*éducation numérique*) wird zudem die Wichtigkeit einer *citoyenneté numérique* betont, u.a. der Persönlichkeitsschutz, der Datenschutz, den Schutz des geistigen Eigentums (EN, S. 8) und die Bildrechte (EN 13).

Im Fachbereich Geschichte wird zudem im 2. Zyklus die Entstehung der Prinzipien von Freiheit und Gleichheit, die politischen Rechte (inkl. das Frauenstimmrecht), die Abschaffung der Sklaverei und die Menschenrechte allgemein (inkl. der Entstehung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) thematisiert (SHS 22). Im Bereich «Ethik und religiöse Kulturen» (*éthique et cultures religieuses*) werden zudem Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Würde und Frieden thematisiert und im dritten Zyklus wird explizit auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verwiesen (SHS 15, SHS 25, SHS 35).

Implizite Menschenrechtsbildung

Neben den explizit formulierten Zielen enthält der Plan d'études romand zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte zu menschenrechtsrelevanten Themen. Im Bereich Allgemeinbildung sind bezüglich impliziter Menschenrechtsbildung zwei Teilbereiche hervorzuheben, die von besonderer Bedeutung sind: «Gesundheit und Wohlbefinden» (*santé et bien-être*) und «Interdependenzen» (*interdépendances*). So sollen Schüler*innen die eigenen Grundbedürfnisse im Bereich Gesundheit erkennen und sich entsprechend verhalten (FG 12, FG 22, FG 32) sowie den Einfluss des menschlichen Verhaltens auf die Umwelt erkennen, analysieren und entsprechend handeln (FG 16–17, FG 26–27, FG 36–37).

Diese beiden Teilbereiche widerspiegeln sich auch in den Fachlehrplänen. Das Thema Gesundheit wird sowohl in den Naturwissenschaften als auch im Bereich «Körper und Bewegung» (*corps et mouvement*) erwähnt (CM 21, CM 31, CM 25, CM 35, MSN 27 und MSN 37). In der Geographie, in den Naturwissenschaften und in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird das Thema Umwelt/Klima/Nachhaltigkeit behandelt (u.a. SHS 21, MSN 36, SHS 31–33).

Weitere Themen sind Konflikte, Migration, Grenzen und Hungersnöte, die wohl in der Geschichte als auch in der Geographie behandelt werden (SHS 22, SHS 31). Bei der Geographie fällt zudem auf, dass bei den wichtigen geographischen Grundbegriffen die Menschenrechte genannt werden. Zudem wird darauf hingewiesen,

dass die Menschenrechte als Basis für die Analyse von Migrationsbewegungen genutzt werden können (SHS 31). Das Thema Medien wird vor allem im Fachbereich digitale Bildung behandelt. Dort wird unter anderem auf die Wichtigkeit eines kritischen Umgangs mit Medien (EN 21) sowie der Analyse und Bewertung von Inhalten (EN 31) betont.

Nebst diesen thematischen Anknüpfungspunkten lässt sich im *Plan d'études romand* eine implizite Förderung von Teilzielen erkennen, die für eine umfassende Menschenrechtsbildung wesentlich sind. Dazu gehört einerseits die Entwicklung von Einstellungen und Werten wie etwa Toleranz, Empathie, Solidarität oder auch Respekt für andere, der in den Sprachfächern (*langues* / 1e cycle, S. 14; 2e cycle, S. 14; 3e cycle, S. 16), im Bereich «Ethik und religiöse Kulturen» (*éthique et cultures religieuses*, SHS 15, SHS 25, SHS 35) und Geschichte (SHS / 2e cycle, S. 65) betont wird.

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Die Grundprinzipien des *Plan d'études romand* spiegeln eine Bildung im Geiste menschenrechtlicher Werte wider. In der einleitenden Erklärung der CIIP wird betont, dass sich Lehrpersonen und Schulen in Einklang mit Prinzipien wie dem Respekt für alle, den Rechten und Pflichten inkl. den Kinderrechten, und der Gleichheit und Gerechtigkeit verhalten und Schule ein Ort sein müssen, an dem alle respektiert sind und niemand diskriminiert wird (PG, S. 18–19). Im Fachbereich Künste wird zudem hervorgehoben, dass die Meinungsäusserungsfreiheit der Lernenden respektiert werden muss (*arts et CE* / 1er cycle, S. 9; 2e cycle, S. 9).

Durch interaktive, kooperative und partizipative Lernformen wird ein Schulleben gefördert, das die gemeinsame Verantwortung für ein respektvolles Miteinander betont. So bildet die Schule im *Plan d'études romand* nicht nur einen Ort des Wissenserwerbs, sondern auch einen Lebens- und Erfahrungsraum, in dem die Werte von Gleichberechtigung, Verantwortung und Mitmenschlichkeit erlernt und gelebt werden sollen. Dies geht gerade auch aus den Ausführungen zur staatsbürgerlichen Bildung hervor, in der die partizipative Praxis an Schulen (*pratique citoyenne à l'école*) hervorgehoben wird (PG, S. 26; SHS / 1er cycle, S. 49; 2e cycle, S. 69; 3e cycle, S. 67).

Fazit

Durch die starke Verankerung der politischen Bildung als eigenständiges Fach und die expliziten Verweise auf Kerndokumente wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die UN-Kinderrechtskonvention bietet der *Plan d'études romand* zahlreiche Möglichkeiten für eine explizite Menschenrechtsbildung. So erstaunt es nicht, dass auch die Bildung *über* Menschenrechte vergleichsweise prominent vorkommt. Gleichzeitig stellt die transversale Verankerung menschenrechtlicher Themen und Anliegen sicher, dass diese nicht an ein einzelnes Fach delegiert werden. Dennoch muss hervorgehoben werden, dass ausserhalb des Fachs staatsbürgerliche Bildung explizite Menschenrechtsbezüge rar sind. Wie Rinaldi et al. (2026) ausführen, bergen transversale Ansätze auch immer die Gefahr der Verantwortungsdiffusion und der ungenügenden Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Auch die Bildung *durch* Menschenrechte ist durch explizite Referenzen auf menschenrechtliche Werte geprägt. Dazu gehören nicht nur soziale Lernprozesse, die das Zusammenleben in der schulischen Gemeinschaft, gegenseitigen Respekt und Verantwortungsbewusstsein stärken, oder partizipative Unterrichtsformen und Projektunterricht, sondern auch die mehrfache Betonung, dass die Rechte aller am Bildungsprozess beteiligten Personen respektiert werden müssen und niemand diskriminiert werden darf.

Im Bereich Bildung *für* Menschenrechte wird sowohl die aktive Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen als auch der Erwerb grundlegender Fähigkeiten wie kritisches Denken betont. Auch hier weisen Rinaldi et al. (2020) darauf hin, dass die Transversalität dieser Ziele aufgrund der Interdisziplinarität der behandelten Themen und Phänomene sinnvoll ist, jedoch gleichzeitig einen systematischen Kompetenzaufbau erschwert.

5.3 Piano di studio

Der *Piano di studio* (DECS, 2015/2022) definiert auf 264 Seiten über welche Kompetenzen Schüler*innen jeweils am Ende eines Zyklus der obligatorischen Volksschule im Kanton Tessin verfügen sollen. Im ersten Teil werden die Bedeutung des Lehrplans, dessen Ausrichtung und Aufbau, methodische und didaktische Aspekte sowie die rechtlichen Grundlagen dargelegt. Der zweite Teil widmet sich der Allgemeinbildung (*formazione generale*), den transversalen Kompetenzen (*competenze trasversali*) und dem Kindergarten (*Scuola d'infanzia*). Im dritten Teil werden die einzelnen Fächer beschrieben. In diesem Bereich erfuhr der *Piano di studio* im Jahr 2018 eine grundlegende Überarbeitung. Dabei wurde die frühere Bezeichnung «Geschichte und staatsbürgerliche Bildung» (*Storia ed educazione civica*) durch den erweiterten Titel «staatsbürgerliche, Citizenship- und Demokratiebildung» (*educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, ECCD*) ersetzt. Diese Änderung markiert eine Verschiebung des Schwerpunkts – weg von einer rein staatsbürgerlichen Bildung hin zu einer breiteren Auseinandersetzung mit Themen wie politischen Institutionen, Demokratie, Recht und gesellschaftlicher Teilhabe.

Bereits in den übergeordneten Zielsetzungen des *Piano di studio* wird betont, dass die Schulbildung zu einer aktiven Bürger*innenschaft (*cittadinanza*), Autonomie und Verantwortungsübernahme führen soll (S. 13–14). In den rechtlichen Grundlagen wird auf Art. 2 des Schulgesetzes (*Legge della scuola*) verwiesen, wonach sich Lernende zu aktiven und verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft entwickeln sollen, die im Sinne der Gerechtigkeit und der Freiheit handeln (S. 17).

Explizite Menschenrechtsbildung

Die Begriffe Menschenrechtsbildung und Kinderrechtsbildung werden im *Piano di studio* nicht explizit verwendet (vgl. auch Rinaldi et al., 2020). Entsprechende Inhalte finden sich jedoch innerhalb der Allgemeinbildung (*formazione generale*) sowie in mehreren Fächern im Bereich Gesellschafts- und Naturwissenschaften. Darüber hinaus bestehen Bezüge zu den überfachlichen Kompetenzen (*competenze trasversali*).

Die Allgemeinbildung ist in drei thematische Teilbereiche unterteilt. Im Teilbereich Staatsbürger*innenschaft, Kulturen und Gesellschaft (*Cittadinanza, culture e società*) sollen Schüler*innen lernen, Konzepte wie Gerechtigkeit, Inklusion und Frieden sowie deren Bezug zum Gesetz (Rechte und Pflichten) zu analysieren («Analizzare i concetti di giustizia, inclusione e pace e la loro relazione con la legge (diritti e doveri)»), verschiedene Aspekte bezüglich Ungleichheiten kritisch zu reflektieren, Stereotypen zu identifizieren und die eigene Rolle zu diskutieren (S. 44). Zudem sollen sie die Fähigkeit erwerben, über Themen der Nachhaltigkeit aus einer Perspektive geteilter Paradigmen, Werte, Verantwortlichkeiten und Menschenrechte zu diskutieren («Dibattere ed argomentare su vari temi legati alla società sostenibile, sperimentando un senso di appartenenza ad un'umanità comune, che condivide paradigmi, valori, responsabilità e diritti umani.») (S. 44). Im Teilbereich Wirtschaft und Konsum (*economia e consumi*) sollen die Schüler*innen Interessen, Rechte und Pflichten verschiedener Akteure im Bereich der Produktion und des Konsums analysieren («Analizzare interessi, diritti e doveri dei diversi attori della produzione e del consumo») und die zentralen Arbeiter*innenrechte basierend auf dem schweizerischen Arbeitsrecht und internationalen Konventionen kennen («Conoscere i basilari diritti del lavoratore, sulla base della Legge del lavoro e delle convenzioni internazionali») (S. 54).

Im 3. Zyklus wird das Thema Menschenrechte im Teilbereich «staatsbürgerliche, Citizenship- und Demokratiebildung» (*educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia, ECCD*) explizit aufgegriffen. Drei thematische Schwerpunkte strukturieren diesen Lernbereich: Formen der Vergemeinschaftung (von Familie bis Staat), Regierungsformen und Institutionen sowie das Verhältnis von Staat, Gesellschaft und Umwelt – unter besonderer Berücksichtigung der Rechte und Pflichten der Bürger*innen (S. 175–176). Die Lernenden sollen u.a. das Bewusstsein für den Wert von Institutionen und Demokratie – einschliesslich der damit verbundenen Rechte und Pflichten – entwickeln und dabei die Menschenrechte sowie die Interessen von Minderheiten respektieren (S. 175). Die Schüler*innen sollen unter anderem lernen, die komplexe Beziehung zwischen Bürger*in und Staat zu analysieren – insbesondere im Hinblick auf die wechselseitige Verantwortung im Bereich von Rechten und Pflichten («Analizzare la complessità della relazione tra cittadino e Stato, considerandone la

reciprocità dal punto di vista dei diritti e dei doveri», ECCD.III.3). Auch im Fachbereich Naturwissenschaften wird der Respekt der Menschenrechte betont. So sollen in der Bildung für Nachhaltigkeit die Achtung der Menschenrechte und der Erhalt des natürlichen Erbes im Zentrum stehen (S. 179). Im Fachbereich Religionsgeschichte ist zudem festgehalten, dass Lernende die Bedeutung des Respekts für Freiheit und für kulturelle, sprachliche und religiöse Unterschiede vor dem Hintergrund demokratischer Werte und des Rechtsstaats verstehen sollen (S. 199).

Implizite Menschenrechtsbildung

Auch im *Piano di studio* zeigt sich eine implizite Verankerung menschenrechtsrelevanter Inhalte. Der Lehrplan betont Werte wie die Achtung unterschiedlicher Kulturen, Überzeugungen und Lebensweisen sowie die Bedeutung demokratischer Partizipation. Im Unterricht wird die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen, das Verständnis institutioneller Strukturen und die Verantwortung gegenüber Gemeinschaft und Umwelt gefördert.

In der Allgemeinbildung liegt der Fokus einerseits auf allgemeineren Aspekten wie dem Systemdenken, dem Prüfen von Hypothesen, der Problemlösung, der Bereitschaft zur Teilhabe und das Verantwortungsbewusstsein (S. 40), auch auf internationaler Ebene im Rahmen einer globalen Bürger*innenschaft (*cittadinanza globale*) (S. 46). Andererseits werden mehrere menschenrechtsbezogene Themen genannt, im ersten Teilbereich Staatsbürger*innenschaft, Kulturen und Gesellschaft (*cittadinanza, culture e società*) unter anderem Armut, Hunger und Fehlernährung sowie weitere Aspekte der sozialen und ökonomischen Ungleichheit («Attribuire significati ai concetti di povertà, fame e malnutrizione, e a vari aspetti di disuguaglianza sociale ed economica», S. 46), Fragen des Geschlechts, der Gleichberechtigung, der Gleichheit und der Diskriminierung («Comprendere i concetti di genere, parità, uguaglianza e discriminazione», S. 46). So sollen im ersten Zyklus anhand der eigenen Familie, der Klasse und der Gemeinschaft Respekt für kulturelle Diversität gefördert sowie Regeln fürs Zusammenleben und die Konfliktlösung erarbeitet werden. Im zweiten und dritten Zyklus stehen Aktivitäten wie Service Learning im Bereich der Armutsreduktion und der Geschlechtergleichstellung im eigenen Umfeld, die aktive Teilnahme an Gruppendiskussionen und Entscheidungsprozessen, die Konfliktlösung oder Aktionen zu internationalen Gedenktagen im Zentrum (S. 46–47). Im Teilbereich Biosphäre, Gesundheit und Wohlergehen (*biosfera, salute e benessere*) sollen sich die Schüler*innen mit Mobbing, Xenophobie und Diskriminierungen auseinandersetzen (S. 50–51), im Teilbereich Wirtschaft und Konsum (*economia e consumi*) mit Fragen des verantwortungsvollen Konsums (S. 54–55). Wie in den anderen Schweizer Lehrplänen wird auch im *Piano di studio* der nachhaltigen Entwicklung eine grosse Bedeutung zugemessen. Auffällig ist, dass im Bereich der Allgemeinbildung die Bedeutung von Fragen der Gerechtigkeit, der Rechte und Pflichten sowie der politischen Partizipation für eine nachhaltige Entwicklung betont wird (S. 37).

Im Bereich der transversalen Kompetenzen wurden nur wenige für die Menschenrechtsbildung relevante Stellen identifiziert. Im Teilbereich Persönlichkeitsentwicklung (*sviluppo personale*) wird die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme betont (S. 61), im Teilbereich Technologie und Medien (*tecnologie e media*) die kritische, kreative und bewusste Nutzung der von Technologien und digitalen Medien («Utilizzare le tecnologie e i media digitali in modo critico, creativo e consapevole, per creare, apprendere e partecipare attivamente alla società», S. 67).

Auch auf der Ebene der impliziten Menschenrechtsbildung finden sich in den Fachlehrplänen im Bereich Gesellschafts- und Naturwissenschaften die meisten Referenzen. Im Fach Geschichte nehmen die Themen Migration und Kolonialisierungen einen wichtigen Platz ein. So sollen Schüler*innen lernen, Eroberungs-, Kolonialisierungs-, Selbstbestimmungs- und Entkolonialisierungsprozesse in regionale und globale sozioökonomische und migrationsbezogene Dynamiken einzuordnen («Inserire i processi di conquista, colonizzazione, autodeterminazione», STO.III.7) sowie Ursachen, Auswirkungen und Formen von Migration in der Geschichte zu erkennen, um daraus auch Ansätze zur Deutung gegenwärtiger Migrationsbewegungen zu gewinnen («Identificare cause, conseguenze e modalità di migrazione nella storia, allo scopo di ricavarne anche elementi per interpretare le migrazioni del presente», STO.III.8). Aber auch Themen wie Konflikte (STO.III.11), politische

Manipulation und Propaganda (STO.III.12) und politische Machtverhältnisse (STO.III.13) sind vorgesehen. Auch wird festgehalten, dass die Schüler*innen ein vertieftes Bewusstsein für globale Phänomene entwickeln und eine kritische, respektvolle und offene Haltung gegenüber Verschiedenheiten und dem Anderen (*alterità*) entfalten sollen (S. 173). Im Bereich der Fremdsprachen werden mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen betont. Die Schüler*innen sollen in Situationen der Pluralität und der Andersheit offen und neugierig sein («uno spirito aperto e curioso e a comunicare sempre meglio e in modo più appropriato in situazioni di pluralità e di alterità», S. 113).

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Die Umsetzung im *Piano di studio* orientiert sich an einer Bildung, die im Geiste menschenrechtlicher Prinzipien steht, auch wenn diese nicht ausdrücklich benannt sind. Zentrale Zielvorstellungen wie Partizipation, Respekt, Gleichberechtigung und Verantwortung spiegeln ein pädagogisches Leitbild wider, das die Achtung der Menschenrechte implizit einschliesst.

An mehreren Stellen des *Piano di studio* wird die Wichtigkeit eines integrativen, transversalen und partizipativen Ansatzes betont, wobei die aktive Rolle der Schüler*innen im Bildungsprozess verdeutlicht werden sollte, um dadurch die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung des Zusammenlebens bewusst zu machen (S. 41–42). Für den Kindergarten wird das Erleben von Beziehungen vorgehoben, um progressiv Verantwortung gegenüber den anderen Kindern und der Gemeinschaft zu übernehmen (S. 71). Dabei spielen Erfahrungsräume, das heisst Orte, Zeiten, Räume und Regeln, innerhalb derer das Kind den Kontakt zu sich selbst und zur Welt aufnimmt und gestaltet, zentral, um Themen und Werte wie Identität, Multikulturalität, Gerechtigkeit, Loyalität, Fürsorge für andere, Empathie und die Kultur des Dialogs zu bearbeiten («L'ambito fa riferimento ai luoghi, ai tempi, agli spazi e alle regole entro cui il bambino avvia e realizza il suo contatto con sé stesso e con il mondo. In una prospettiva sistemica, si indagheranno temi e valori quali l'identità, la multiculturalità, la giustizia, la lealtà, la cura dell'altro, l'empatia e la cultura del dialogo», S. 77).

In dieser Hinsicht spielt der Fachbereich EDDC im Zyklus 3 eine grosse Rolle: Schüler*innensollen zunächst im Rahmen der schulischen Gemeinschaft aktiv werden – z. B. über partizipative Strukturen wie Schüler*innenversammlungen oder Debatten – und in einem zweiten Schritt lernen, konstruktives Engagement auch ausserhalb der Schule in einem breiteren gesellschaftlichen Rahmen zu entfalten (S. 174). Im Fachbereich Religionsgeschichte wird zudem festgehalten, dass ein Dialog gepflegt werden soll, der die Würde aller und die demokratischen Werte unserer Gesellschaft respektiert (S. 203).

Fazit

Der *Piano di studio* enthält Anknüpfungspunkte zur Menschenrechtsbildung, insbesondere im Fachbereich EDDC. Darüber hinaus bleibt er jedoch wenig explizit. Bildung *über* Menschenrechte ist im Lehrplan nur punktuell verankert – und dies an zahlreichen Stellen nicht über eine Thematisierung der Menschenrechte selbst, sondern über menschenrechtsrelevante Themen. Bildung *für* Menschenrechte hingegen durchdringt den Lehrplan breit. Etliche Kompetenzen fördern Einstellungen wie Respekt, Solidarität oder Verantwortungsbewusstsein sowie Fähigkeiten wie politische Partizipation und ethische Urteilsbildung, insbesondere im Bereich der Allgemeinbildung. Damit bietet die Allgemeinbildung zahlreiche Möglichkeiten – auch dank der trotz der vorhandenen, expliziten Bezüge zu Menschenrechten – einen wichtigen Beitrag zur Menschenrechtsbildung zu leisten. Auch Bildung *durch* Menschenrechte ist im Lehrplan implizit angelegt, etwa in der Beschreibung der Schule als partizipativen Lernraum oder in der Verankerung von Chancengleichheit, Beziehungsgestaltung und Anerkennung von Vielfalt (vgl. Rinaldi et al., 2020).

5.4 Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung

Der *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* (SBFI, 2025a) beschreibt auf 22 Seiten die Ziele einer Allgemeinbildung für alle beruflichen Grundbildungen. In den einleitenden Grundlagen werden u.a. die

Bildungsziele und Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen definiert. Zudem wird erläutert, wie der Lehrplan transversale Themen und gesellschaftliche, wirtschaftliche sowie politische Entwicklungen berücksichtigt. In den beiden Lernbereichen «Sprache und Kommunikation» und «Gesellschaft» (unterteilt in die Aspekte «Ethik», «Identität und Sozialisation», «Kultur», «Ökologie», «Politik», «Recht», «Technologie» und «Wirtschaft») sind Kompetenzen formuliert.

Explizite Menschenrechtsbildung

Der *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* geht im Kontext der politischen Bildung an einer Stelle auf die Menschenrechte ein. Im Lernbereich «Gesellschaft», Teilbereich «Politik», wird in den Leitgedanken eine demokratische Gesellschaft beschrieben, in der politische Entscheidungen rechtsstaatlichen Prinzipien folgen und durch öffentliche Aushandlungsprozesse zustande kommen. Die Lernenden sollen befähigt werden, sich politisch daran zu beteiligen (S. 14). In einer der drei dazugehörigen Kompetenz (5.2.5.1) heisst es: «Die Lernenden [...] setzen sich mit Menschenrechten und demokratischen Werten wie Freiheit und Gleichheit, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Gemeinwohl auseinander.» Mit der angestrebten Sensibilisierung für Menschenrechte und demokratische Werte lässt sich die Kompetenz in erster Linie dem Teilziel «Einstellungen und Werte» zuordnen. Eine explizite Förderung des Teilziels «Wissen und Verständnis», etwa zur historischen Entwicklung, zu zentralen Menschenrechtsdokumenten oder staatlichen Verpflichtungen, fehlt. Ebenso ist die Förderung des Teilziels «Fähigkeiten» in der Kompetenzformulierung nicht erkennbar.

Implizite Menschenrechtsbildung

Der *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* enthält einige menschenrechtsrelevante Themen, die jedoch nicht in einen menschenrechtlichen Kontext eingebettet werden. Besonders deutlich sind die Bezüge zu Politik und Recht: Mehrfach wird aufgeführt, dass Lernende gesellschaftliche Mitgestaltung erlernen sollen, etwa durch die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungsprozessen, politischen Rechten und Partizipationsmöglichkeiten (Schlüsselkompetenz 3.2.12; Aspekt «Politik», S. 14; Kompetenzen 5.2.5.2 und 5.2.5.3). Ebenso wird das Verständnis für Rechtsstaatlichkeit, gesellschaftliche Normen und die Funktion von Rechten und Gesetzen thematisiert (Aspekt «Politik», S. 14; Aspekt «Recht», S. 14–15). Weiter sollen die Lernenden juristische Probleme erkennen, den Bedarf an fachlicher Unterstützung einschätzen und geeignete Anlaufstellen kennen (S. 14–15, 5.2.6.3).

Darüber hinaus definiert der *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* den Bildungsauftrag, Lernende auf gesellschaftliche und politische Transformationsprozesse – wie Migration, demografischen Wandel oder Klimawandel – vorzubereiten (S. 4–5). In diesem Zusammenhang nennt der Lehrplan als Ziel nachhaltiger Entwicklung, dass gesellschaftliche Solidarität und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit im Rahmen der ökologischen Belastungsgrenzen ermöglicht werden sollen (S. 22). Mit der Schlüsselkompetenz 3.2.9 und der Kompetenz 5.2.1.2 (Aspekt «Ethik») wird in diesem Kontext angestrebt, dass Lernende lokale und globale Zusammenhänge erkennen, eigene Handlungsmöglichkeiten ableiten und Verantwortung für einen nachhaltigen Umgang mit natürlichen Ressourcen und Energie übernehmen können. Weiter wird die menschenrechtsrelevante Thematik Diskriminierung, Gleichstellung und Vielfalt aufgegriffen. Der Lehrplan beschreibt das «Recht auf Andersartigkeit» und die Wahrung der Grundrechte als Grundlage für Toleranz auf (Aspekt «Identität und Sozialisation», 5.2.2.4). Zudem sollen die Lernenden Diskriminierungen erkennen, angemessen reagieren und sich Hilfe holen können. Im Lehrplan wird weiter auf die Bedeutung von physischer und psychischer Gesundheit eingegangen. So thematisiert die Schlüsselkompetenz 3.2.8 die gezielte Nutzung persönlicher, sozialer und materieller Ressourcen zur Lebensgestaltung sowie die Reflexion über die eigene physische und psychische Gesundheit. Kompetenz 5.2.2.2 formuliert die Fähigkeit, auf die eigene Gesundheit zu achten, Gewalt zu erkennen und Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Viele im *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* formulierte Kompetenzerwartungen sind nicht an spezifische Inhalte geknüpft. So lassen sich zwar zahlreiche Kompetenzen identifizieren, die einzelnen Teilzielen der Menschenrechtsbildung zugeordnet werden können, doch bleiben diese vielfach thematisch unspezifisch und nur lose mit menschenrechtsrelevanten Inhalten verknüpft. Abgesehen von der fehlenden

inhaltlichen Verknüpfung und mit Ausnahme des Teilziels «Wissen und Verständnis» über Menschenrechte, verfolgt der Rahmenlehrplan eine breite Kompetenzorientierung. So wird das Teilziel «Fähigkeiten» in einigen Kompetenzen aufgenommen: Lernende sollen kritisch-reflexiv (S. 3), multidisziplinär, vernetzt und systemisch denken können (3.2.9) sowie politische, ökologische und soziale Zusammenhänge analysieren (3.2.9, 5.2.4.1, 5.2.5.1). Dazu gehören auch das selbstständige Urteilen, Argumentieren und Handeln (3.2.1, 3.2.12, 5.2.6.3), das Erkennen von Interessens- und Wertkonflikten sowie von Machtverhältnissen (3.2.12) und das Ausloten von Handlungsspielräumen und das Vertreten eigener Überzeugungen (5.2.5.2). Zudem wird die Fähigkeit gefördert, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu unterscheiden (3.2.1) und juristische Inhalte zu interpretieren (5.2.6.3). Menschenrechtsspezifische Fähigkeiten, wie das Erkennen und Einordnen von Menschenrechtsverletzungen oder das aktive Eintreten für eigene und fremde Rechte fehlen. Das affektive Teilziel «Einstellungen und Werte» wird im Rahmenlehrplan ebenfalls an mehreren Stellen berücksichtigt: Werte wie Toleranz, Empathie, Offenheit, soziale Verantwortung und Solidarität werden mehrfach aufgeführt (z.B. 3.2.7, 5.2.2.4, 5.2.1.2). Weiter geht der Lehrplan auf die Förderung eines respektvollen Miteinanders und das Anerkennen der Rechte anderer ein (5.2.2.4). Die Lernenden sollen zudem befähigt werden, Vielfalt anzuerkennen und einen eigenen ethischen Bezugsrahmen zu entwickeln (5.2.5.2).

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Im *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* finden sich keine Aussagen zur Gestaltung schulischer Beziehungen, des Schulklimas oder der Schulkultur im Sinne menschenrechtlicher Werte und Prinzipien. Entsprechend beschreibt der Rahmenlehrplan keine Bildung im Geiste der Menschenrechte.

Fazit

Menschenrechtsbildung wird im *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht* punktuell berührt, eine systematische und explizite Verankerung bleibt jedoch weitgehend aus. Bildung *über* Menschenrechte ist im Lehrplan kaum präsent: Wichtige Inhalte wie die historische Entwicklung, zentrale Dokumente oder die rechtlichen Grundlagen werden nicht explizit genannt. Deutlicher zeigt sich Bildung *für* Menschenrechte: Kompetenzen zur Förderung von Einstellungen wie Toleranz, Empathie, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein sowie Fähigkeiten zur Meinungsbildung und politischer Partizipation sind vielfach formuliert. Diese werden jedoch meist ohne direkten Bezug zum menschenrechtlichen Kontext vermittelt und unverbunden mit menschenrechtsrelevanten Themen. Bildung *durch* Menschenrechte wird im Rahmenlehrplan nicht thematisiert: Aussagen zu Schulklima, Beziehungsgestaltung und Schulkultur fehlen.

5.5 Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität

Der vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, 2025b) verabschiedete *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* definiert auf 191 Seiten die Zielsetzungen und Kompetenzanforderungen für die berufliche Sekundarstufe II. Der allgemeine Teil des Rahmenlehrplans beschreibt die übergeordneten Bildungsziele sowie die strategischen Aufgaben der Berufsmaturität. In den fachspezifischen Rahmenlehrplänen sind jeweils die allgemeinen Bildungsziele, der Beitrag zur Förderung überfachlicher Kompetenzen sowie die Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen formuliert.

Explizite Menschenrechtsbildung

Der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* enthält einzelne, explizite Verweise auf Menschenrechte. Diese Bezüge finden sich in zwei Fachlehrplänen, in den überfachlichen Kompetenzen und in den Ausführungen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Im Fachbereich «Wirtschaft und Recht» werden Menschenrechte im Zusammenhang mit unternehmerischer Verantwortung thematisiert: Lernende sollen «die Bedeutung von Corporate Social Responsibility erkennen und Instrumente für die Einhaltung von Menschenrechten und Umweltgesetzen anhand von ausgewählten Beispielen aus der Unternehmungswelt beschreiben» können (S. 114). Weiter werden Menschenrechte im Kontext der politischen Bildung behandelt: Im Ergänzungsfach «Geschichte und Politik» sollen Lernende «die

staatspolitischen Rechte und Pflichten, insbesondere im Hinblick auf Menschenrechte und Demokratie, erkennen» sowie «Machtverhältnisse und Interessenvertretung kritisch hinterfragen» (S. 129). Diese fachlichen Kompetenzbeschreibungen lassen sich dem Teilziel «Wissen und Verständnis» einer Menschenrechtsbildung zuordnen. Für eine umfassende Förderung des Teilziels fehlt jedoch u.a. die explizite Bezugnahme auf die menschenrechtlichen Prinzipien Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität und Universalität.

Weiter wird in den überfachlichen Kompetenzen auf die Menschenrechte eingegangen. So wird im Anhang des Rahmenlehrplans das Ziel formuliert, Lernende sollen ein «Interesse an Menschenrechtsfragen und sozialer Gerechtigkeit» entwickeln (S. 170). Diese Kompetenzformulierung zielt auf die Förderung des Teilziels «Einstellungen und Werte». Im Fachbereich «Geschichte und Politik» wird die Sozialkompetenz formuliert, «die Bedeutung der Menschenrechte für das Zusammenleben verstehen» (S. 128). Diese Formulierung stellt eine abgeschwächte Version der entsprechenden Kompetenz aus der früheren Fassung des Rahmenlehrplans dar, in der die Erwartung formuliert wurde, dass Lernende «Mitverantwortung für die Durchsetzung der Menschenrechte entwickeln» (SBFI, 2017, S. 111). Die aktualisierte Formulierung legt den Fokus auf ein kognitives Verständnis und nicht mehr auf eine affektive Zielsetzung («Einstellungen und Werte»).

Ein weiterer Bezug zu den Menschenrechten findet sich im Zusammenhang mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Rahmenlehrplan orientiert sich an der Definition des BNE-Forums der Stiftung Umweltbildung Schweiz und Stiftung Bildung und Entwicklung (2010), wonach BNE unter anderem dazu beitragen soll, dass Lernende ihre «Mitverantwortung [...] zur Wahrnehmung [sic] der Menschenrechte erkennen» (SBFI, 2025b, S. 180). Im Originaldokument des BNE-Forums wird die Formulierung «Wahrung der Menschenrechte» verwendet, was eine deutlich stärkere Verpflichtung zum Schutz der Menschenrechte ausdrückt.

Implizite Menschenrechtsbildung

Im *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* finden sich mehrere thematische Bezüge zu menschenrechtsrelevanten Inhalten, die jedoch nicht explizit in einen menschenrechtlichen Kontext eingebettet sind. Zentral für die implizite Menschenrechtsbildung ist der Themenbereich rund um Politik, Demokratie, Medien und Recht. Lernende sollen politische Prozesse verstehen, sich eine fundierte Meinung bilden und «später als aufgeklärte Persönlichkeiten eine demokratische Kultur und pluralistische Gesellschaft» (S. 133) mitgestalten. Weiter wird das Zusammenspiel von Politik und Medien thematisiert: Lernende beurteilen Medienprodukte kritisch im Hinblick auf Manipulation und Ideologie (S. 28), erkennen die Rolle von Medien in politischen Prozessen (S. 135), können den Einfluss der Medien auf die Gesellschaft kritisch beurteilen (S. 83) und entwickeln eine ethisch fundierte Haltung im Umgang mit Medien (S. 81). Der Aufbau eines rechtlichen Grundlagenwissen soll den Lernenden helfen, sich als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zurechtzufinden (S. 122). Weiter sind dazu Kompetenzen formuliert, die dem Teilziel «Fähigkeiten» zugeordnet werden können: Lernende sollen in der Lage sein, sich bei rechtlichen Fragestellungen eine eigene, sachlich fundierte und normativ begründete Meinung zu bilden, eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln und die von Fachpersonen vorgeschlagenen Lösungsansätze zu beurteilen (S. 118).

Ein zweiter thematischer Bereich umfasst globale Perspektiven und internationale Verantwortung: Der Rahmenlehrplan thematisiert Globalisierungstendenzen, die Bedeutung internationaler Organisationen (S. 129), Ursachen und Auswirkungen regionaler und globaler Konflikte sowie das Selbstbestimmungsrecht der Völker (S. 112). Obwohl diese Themen menschenrechtliche Anknüpfungspunkte bieten, bleibt eine explizite Bezugnahme auf die Menschenrechte und deren Prinzipien aus. Ein weiterer Bereich der impliziten Menschenrechtsbildung umfasst die Thematiken soziale Gerechtigkeit, Solidarität und Interkulturalität: Die Lernende setzen sich mit einer gerechten Sozialpolitik auseinander und beurteilen politische Instrumente wie die AHV und die Sozialhilfe unter ethischen Gesichtspunkten (S. 110–111). Sie beschäftigen sich mit Diskriminierung (S. 109), Migration und Fragen der nationalen Identität (S. 112), entwickeln ethische Orientierungen im Umgang mit Vielfalt (S. 110) und dokumentieren interkulturelle Erfahrungen (S. 28). Zudem setzen sie sich mit philosophischen Fragestellungen zu Moral, Verantwortung, sozialer Ungleichheit und Lebensführung auseinander (S. 108, 110). Eine Anbindung an menschenrechtliche Grundsätze wie Gleichheit, Nichtdiskriminierung und

Menschenwürde fehlt im *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* sowohl in den einleitenden Hinweisen als auch in den entsprechenden Kompetenzformulierungen. Schliesslich thematisiert der Rahmenlehrplan Aspekte, die unter einer Nachhaltigen Entwicklung gefasst werden können: Lernende sollen das Konzept der nachhaltigen Entwicklung erklären (S. 133), politische und wirtschaftliche Massnahmen auf deren Nachhaltigkeitswirkung (z.B. CO₂-Abgabe, Subventionen, Handelsbegrenzungen) beurteilen (S. 115, 133) und persönliche Handlungsmöglichkeiten für eine zukunftsfähige Lebensweise entwickeln können (S. 134).

Im Bereich der impliziten Menschenrechtsbildung zielt der Rahmenlehrplan auf die Förderung von Kompetenzen aus den beiden Teilzielen «Einstellungen und Werte» sowie «Fähigkeiten» einer Menschenrechtsbildung. Die Förderung des Teilziels «Einstellungen und Werte» ist vielfältig, wenn auch nicht umfassend: Lernende sollen Verantwortung für sich selbst, andere Menschen, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Technik und Umwelt sowie für nachhaltige Entwicklung und globale Solidarität übernehmen (S. 6, 130). Zudem sollen die Lernenden Normen und Werte reflektieren, moralische Fragestellungen im Zusammenleben diskutieren und eine begründete Haltung entwickeln (S. 110). Dabei erfolgt jedoch keine explizite Bezugnahme auf menschenrechtliche Prinzipien und Werte. Weiter werden überfachliche Kompetenzen wie Sozialkompetenz, Empathie, interkulturelle Offenheit und der konstruktive Umgang mit Konflikten aufgeführt (S. 20, 24, 76, 128, 169). Schliesslich formuliert der Rahmenlehrplan einige Kompetenzerwartungen, wie kritisches Denken, Urteilsbildung sowie die Bewertung von Informationen und Quellen (S. 19, 58, 76, 83, 113), die dem Teilziel «Fähigkeiten» zugeordnet werden können. Für eine umfassende Umsetzung des Teilziels «Fähigkeiten» wäre jedoch auch die Förderung menschenrechtsspezifischer Kompetenzen erforderlich.

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* enthält – abgesehen von einem Hinweis, dass Beziehungspflege stattfinden soll – keine weiterführenden Ausführungen zur Gestaltung schulischer Beziehungen, des Schulklimas oder der Schulkultur im Sinne menschenrechtlicher Werte und Prinzipien: In den Erläuterungen zu Blended Learning im Anhang des Rahmenlehrplans ist festgehalten, dass Präsenzlektionen der Beziehungspflege zwischen Lernenden und Lehrpersonen dienen (S. 150). Wie diese Beziehungen in der Praxis gestaltet werden sollen oder welche pädagogischen Haltungen ihnen zugrunde liegen, bleibt jedoch offen.

Fazit

Der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* enthält einzelne Verweise auf Menschenrechte, bleibt in der Umsetzung aber insgesamt wenig explizit und umfassend. Bildung über Menschenrechte findet sich punktuell in den Fachbereichen «Wirtschaft und Recht» und «Geschichte und Politik» und fokussiert auf Wissen zu politischen Rechten und unternehmerischer Verantwortung. Bildung für Menschenrechte zeigt sich im Rahmenlehrplan u.a. in der Förderung von Einstellungen und Werten, wie sozialer Verantwortung, Empathie und Interesse an Menschenrechtsfragen sowie in der Förderung von menschenrechtsunspezifischen Fähigkeiten wie kritisches Denken, das Bilden einer eigenen Meinung oder das Beurteilen von Lösungsansätzen. Bildung durch Menschenrechte ist nur rudimentär in Ansätzen vorhanden: Es fehlen Ausführungen zu einem Umfeld, in dem die Rechte aller am Bildungsprozess Beteiligten gewährleistet sind. Insgesamt bieten sich wichtige Anknüpfungspunkte, die jedoch konsequenter und klarer menschenrechtlich verankert werden könnten.

5.6 Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen

Der *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* (EDK, 2018) zeigt auf 59 Seiten die Bildungsziele und die entsprechenden Kompetenzen auf. In den einleitenden Hinweisen zu den Merkmalen der Ausbildung werden u.a. die Zielsetzung einer Allgemeinbildung, überfachliche Kompetenzen und die Bildungsziele der sechs Berufsfelder beschrieben. Für die fünf Lernbereiche «Sprachen», «Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik», «Geistes- und Sozialwissenschaften», «Musische Fächer» und «Sport» definiert der Rahmenlehrplan jeweils Bildungsziele, fachliche Kompetenzen und Lerngebiete.

Explizite Menschenrechtsbildung

Im *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* wird der Begriff «Menschenrechte» zwar nicht explizit verwendet; im Fach «Wirtschaft und Recht» ist jedoch die Kompetenz formuliert, «die Bedeutung der Grundrechte im nationalen und internationalen Zusammenhang erklären» zu können (S. 46). Der Verweis auf internationale Zusammenhänge legt eine Thematisierung der Beziehung zwischen Menschen- und Grundrechten nahe, diese wird jedoch nicht ausdrücklich verlangt. Darüber hinaus sind Menschenrechte weder als Lerngegenstand noch als normativer Referenzrahmen ausgewiesen. Auch menschenrechtliche Prinzipien wie Selbstbestimmung, Egalität und Universalität werden nicht genannt. Entsprechend bleiben sowohl der Wissens- und Verständnisaufbau zu Menschenrechten als auch die Sensibilisierung für Menschenrechte und deren Werte (Teilziel: Einstellungen und Werte) unberücksichtigt. Ebenso werden keine menschenrechtsspezifischen Fähigkeiten gefördert, wie das Erkennen von Menschenrechtsverletzungen oder das Eintreten für eigene und fremde Rechte.

Implizite Menschenrechtsbildung

Der Lehrplan enthält verschiedene menschenrechtsrelevante Themen, ohne diese jedoch explizit in einen menschenrechtlichen Kontext zu setzen. Die Themen lassen sich mehreren Bereichen zuordnen, unter anderem der Demokratiebildung: Lernende sollen ein Verständnis für soziale, politische, rechtliche und wirtschaftliche Strukturen (S. 41, 46) sowie die Funktionsweise eines Rechtsstaats erwerben (S. 46). Weiter sollen sie dazu befähigt werden, gesellschaftliche Entwicklungen zu analysieren und aktiv mitzugestalten (S. 7, 44) sowie sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen (S. 41). Im Fach «Geschichte» umfasst eines der vier Lerngebiete die «Politische Bildung» (S. 45): Als thematische Beispiele werden das politische System der Schweiz, politische Akteure und Prozesse, politische Diskurse sowie Demokratiemodelle genannt – jedoch fehlen entsprechende fachliche Kompetenzformulierungen.

Auch Diskriminierung, Gleichstellung und Vielfalt sind im Rahmenlehrplan mehrfach Thema. Lernende sollen lernen, dass niemand aufgrund von Geschlecht, Herkunft, sozialer Stellung, Beeinträchtigungen, Religion oder Überzeugungen diskriminiert werden darf (S. 8, 41). Die Förderung von Respekt, Toleranz und interkulturellem Verständnis wird unter anderem im Lernbereich «Geistes- und Sozialwissenschaften» (S. 41) und «Sprache» (S. 23) angestrebt. Eng damit verknüpft ist die Förderung ethischer Urteilsbildung und Werteerziehung: Der Rahmenlehrplan thematisiert Einstellungen wie Empathie, Fairness, Rücksichtnahme, Respekt, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein, etwa im Fach «Psychologie» (S. 48), «Philosophie» (S. 49) und «Sport» (S. 58). Eine systematische Verankerung dieser Werte innerhalb eines pädagogischen Konzepts ist jedoch nicht erkennbar: Weder in den einleitenden Hinweisen des Rahmenlehrplans noch in den fachlichen Vorgaben ist ersichtlich, welche Wertvorstellungen zugrunde liegen. Ein weiterer thematischer Bereich ist die nachhaltige Entwicklung und globale Gerechtigkeit. Die Lernenden sollen ökologische Zusammenhänge verstehen, Auswirkungen menschlichen Handelns auf die Umwelt reflektieren und daraus nachhaltige Handlungsoptionen ableiten (S. 33, 34, 35, 37, 42–43). In diesem Kontext wird u.a. auf Ressourcenverbrauch, Biodiversität, Klimawandel, Globalisierung und Armut eingegangen. Auch der Bereich rund um Gesundheit, körperliche Selbstbestimmung und Gewaltprävention wird mehrfach aufgegriffen. Die Lernenden sollen ein Bewusstsein für physische und psychische Gesundheit entwickeln, belastende Situationen erkennen und angemessen handeln (S. 9, 11, 48, 58). Schliesslich ist Medienkompetenz ein wiederkehrendes Thema im Rahmenlehrplan. Die Lernenden sollen u.a. lernen, Medien kritisch zu nutzen, Informationen zu bewerten und gesellschaftliche Auswirkungen der Digitalisierung zu reflektieren (S. 7, 23–24, 30). Weitere menschenrechtsrelevante Themen wie Gleichstellung, Meinungsfreiheit, Krieg und Frieden oder Rassismus werden nicht aufgegriffen.

Im Rahmenlehrplan werden Kompetenzen beschrieben, die den Teilzielen «Einstellungen und Werte» und «Fähigkeiten» zugeordnet werden können. So beschreibt der Lehrplan affektive Ziele wie Empathie, Toleranz, soziale Offenheit, Solidarität und Verantwortung (S. 8, 41, 48, 58): Lernende sollen zu einem verantwortungsvollen Handeln im sozialen Umfeld befähigt werden (S. 6) und eine respektvolle Haltung gegenüber Diversität und Umwelt entwickeln (S. 33, 42). Wie bereits erläutert, bleiben diese Werte allgemein und unverbunden mit einem Werterahmen wie den menschenrechtlichen Prinzipien. Auch verschiedene «Fähigkeiten» werden im

Lehrplan aufgeführt: etwa recherchieren (S. 35, 46), gesellschaftliche Prozesse analysieren (S. 41, 46) sowie vernetzt denken (S. 44). Weiter werden Urteilsbildung und Medienkritik (S. 30), eigenständiges Beurteilen (S. 6), das Bilden einer eigenen Meinung (S. 41, 46) und Diskussionsfähigkeit (S. 37) genannt. Menschenrechtsspezifische Kompetenzen – wie das Erkennen und Analysieren von Menschenrechtsverletzungen oder das Einfordern von Rechten – fehlen im *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen*.

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Der *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* enthält keine Hinweise zur Ausgestaltung schulischer Beziehungen, des Schulklimas oder der Schulkultur auf Grundlage menschenrechtlicher Werte und Prinzipien. Eine Bildung im Geiste der Menschenrechte wird entsprechend nicht beschrieben.

Fazit

Der *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* enthält keine explizite Verankerung der Menschenrechtsbildung. Eine Bildung *über* Menschenrechte – verstanden als Vermittlung von Wissen über menschenrechtliche Normen, Prinzipien, Institutionen und Schutzmechanismen – findet ausschliesslich im Rahmen der Grundrechte statt. Eine Bildung *für* Menschenrechte ist im Lehrplan in Ansätzen erkennbar. Es werden menschenrechtsspezifische Fähigkeiten wie Analysefähigkeit, Urteilsbildung oder Diskussionskompetenz sowie Einstellungen und Werte wie Respekt, Toleranz, Empathie und Verantwortungsbewusstsein gefördert. Diese Inhalte werden jedoch ohne Bezug auf menschenrechtliche Prinzipien aufgeführt. Eine Bildung *durch* Menschenrechte wird im Rahmenlehrplan nicht thematisiert: Es fehlen Aussagen zur Sicherung der Rechte aller Beteiligten im Bildungsprozess sowie zur Gestaltung eines respektvollen, partizipativen und inklusiven Lernumfelds. Für eine Umsetzung von Menschenrechtsbildung wären im *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen* explizite und vertiefte Bezüge nötig.

5.7 Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen

Der *Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen* (EDK, 2024) konkretisiert auf nationaler Ebene die gymnasialen Bildungsziele und dient als Referenzrahmen für die kantonalen Lehrpläne. Er ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil werden die allgemeinen Bildungsziele aufgeführt und im zweiten Teil die transversalen Unterrichtsbereiche beschrieben – darunter «Bildung für nachhaltige Entwicklung» und «Politische Bildung». Der dritte Teil umfasst die Fachrahmenlehrpläne: Für jedes Fach werden die allgemeinen Bildungsziele, der Beitrag zur Förderung überfachlicher Kompetenzen, die Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen definiert.

Explizite Menschenrechtsbildung

Der *Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen* geht an einer Stelle auf die Menschenrechte ein. Im Fach «Philosophie», im Bereich der Politischen Philosophie werden sie als mögliches thematisches Beispiel aufgeführt: «Begriffe und Theorien der politischen Philosophie auf die heutige Gesellschaft anwenden (z.B. Menschenrechte, gerechter Krieg, Autoritarismus, ziviler Ungehorsam) (BNE, DIG, ID, PB).» (S. 94). Die Angaben in den Klammern verweisen darauf, dass die Nennung der Menschenrechte im Kontext der politischen Bildung (PB) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verortet ist. Diese werden – ähnlich wie im *Lehrplan 21* – als transversale Unterrichtsbereiche verstanden, die fächerübergreifend bearbeitet werden. Dennoch finden die Menschenrechte – mit Ausnahme der genannten Kompetenz im Fach «Philosophie» – keine weitere Erwähnung in den Fachlehrplänen. Zudem wird weder in den einleitenden Hinweisen als auch in den Ausführungen der transversalen Unterrichtsbereiche explizit auf die Menschenrechte als normativer Bezugsrahmen verwiesen. Ebenso fehlen Bezüge zu den menschenrechtlichen Prinzipien Egalität, Solidarität, Selbstbestimmung oder Universalität. Auffällig ist zudem, dass der Rahmenlehrplan in den Ausführungen zur politischen Bildung aus der «Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung» des Europarats (2010) zitiert, dabei jedoch ausschliesslich auf die politische Bildung eingeht und die Menschenrechtsbildung ausklammert.

Implizite Menschenrechtsbildung

Hingegen finden sich im *Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen* zahlreiche Bezüge zu menschenrechtsrelevanten Inhalten. Ein zentraler Bereich der impliziten Menschenrechtsbildung umfasst Politik, Demokratie und Recht: Die Lernenden setzen sich mit den Grundlagen demokratischer Gesellschaften auseinander, analysieren Demokratisierungsprozesse sowie Herausforderungen durch nicht-demokratische Ideologien und Praktiken, und beurteilen Freiheit und Gleichheit (S. 24, 87). Sie beschreiben politische Akteure wie Parteien, Verbände und Bewegungen, verorten ihre eigenen Meinungen im Spektrum dieser Akteure und beteiligen sich aktiv an Diskussionen und Debatten (S. 88). Zudem befassen sie sich mit politischen Institutionen auf kommunaler, kantonaler, nationaler und supranationaler Ebene sowie mit demokratischen Rechten und Partizipationsmöglichkeiten (S. 88). In der politischen Philosophie beschäftigen sich die Lernenden mit Grundbegriffen wie Staat, Macht, Gewalt und Freiheit, analysieren Gerechtigkeitsauffassungen, politische Ideen wie Liberalismus, Sozialismus oder Feminismus und reflektieren deren ethische Grundlagen (S. 94). Zudem schreibt der Rahmenlehrplan die Auseinandersetzung mit geopolitischen Konflikten um Landnutzung, Ressourcen, Energie und Grenzen, sowie mit der globalen Vernetzung im Hinblick auf Kriege und Friedensbemühungen vor (S. 84–85, 87). Weiter befassen sich die Lernenden mit der evolutionären Natur des Rechts, mit Grundrechten, und Grundsätzen rechtsstaatlichen Handelns. Dabei wenden die Lernenden juristische Denk- und Arbeitsmethoden an (S. 91).

Weiter wird der reflektierte Umgang mit Medien thematisiert: Die Lernenden befassen sich mit dem Wandel der Medien, beurteilen die Bedeutung von Information und der Öffentlichkeit, und setzen sich kritisch mit Medieninhalten und Quellen auseinander (S. 18, 24, 42, 88, 95). Ein weiterer Bereich umfasst Nachhaltige Entwicklung und Umweltbewusstsein: Die Lernenden sollen sich mit Konzepten, Zielen, Strategien und Massnahmen nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen, deren Anwendung und Überprüfung reflektieren, und die Auswirkungen ihres Handelns auf die Umwelt beurteilen (S. 71, 83). Weiter analysieren sie anthropogene Einflüsse auf Ökosysteme, befassen sich mit Ursachen und Folgen des Klimawandels und diskutieren Massnahmen zur Minderung und Anpassung (S. 83–84). Im Zusammenhang mit Globalisierung beschäftigen sich die Lernenden mit Entwicklungen im Welthandel, sowie der Globalisierung und Deglobalisierung und der daraus entstehende Konflikte. Zudem diskutieren sie Massnahmen für einen nachhaltigen Welthandel (S. 84, 91). Ein weiterer thematischer Bereich umfasst interkulturelle Perspektiven und Diversität: In den Sprachfächern sollen die Lernenden globale Herausforderungen reflektieren, Sichtweisen verschiedener Kulturen mit ihrer eigenen kulturellen Identität vergleichen und Diversität als Bestandteil der heutigen Welt verstehen (S. 39–43). Schliesslich thematisiert der Rahmenlehrplan Aspekte, die unter dem Bereich Gesundheit gefasst werden können: Lernende sollen Ursachen somatischer und psychosomatischer Beschwerden erkennen, gesundheits-schädigendes Verhalten vermeiden, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Gesundheit abgeschätzt und ein individuelles gesundheitsbewusstes Verhalten entwickeln (S. 71, 103, 112).

In den einleitenden Hinweisen weist der Rahmenlehrplan auf zentrale gesellschaftliche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts hin, darunter Rassismus sowie unfaire Verteilungen von Chancen zwischen den Geschlechtern (S. 21). In den Fachlehrplänen werden dazu jedoch keine Bildungsziele oder Kompetenzen ausformuliert.

Im *Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen* lassen sich die skizzierten Inhalte häufig mit den Teilzielen «Fähigkeiten» sowie «Einstellungen und Werte» einer Menschenrechtsbildung verknüpfen. Diese breite Kompetenzauffassung beruht darauf, dass der Rahmenlehrplan die «vertiefte Gesellschaftsreife» als eines der beiden zentralen Bildungsziele festlegt (S. 4–6). Laut Lehrplan ist die vertiefte Gesellschaftsreife erreicht, «wenn jemand über die Kompetenzen verfügt, verantwortungsvoll und wesentlich zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft beitragen zu können, zum Beispiel in Politik, Gesundheit, Arbeitswelt, Religion und Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft» (S. 5). Zur Erreichung dieses Ziels werden in allen Fachlehrplänen entsprechende Kompetenzen formuliert. Dadurch sind im Lehrplan vielfältige Kompetenzerwartungen zu finden, die dem Teilziel «Fähigkeiten» zugeordnet werden können. Dazu gehören u.a. umfassende «Denkfähigkeiten»: Lernende sollen systemisches, analytisches, schlussfolgerndes, analoges, vernetztes,

vorausschauendes, kritisches, kreativ-divergentes und intuitives Denken entwickeln (S. 22, 111). Weiter erwerben die Lernenden Problemlösungs- und Handlungskompetenz, indem sie beispielsweise Strategien für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anwenden, begründet Stellung beziehen, innovative Massnahmen entwerfen und kontroverse Themen diskutieren (S. 22, 72). Zudem werden kommunikative Kompetenzen und relative Eigenständigkeit gefördert: Die Lernenden präsentieren Ideen verständlich und selbstbewusst, und üben eigenständiges Urteilen trotz sozialem Druck (S. 38, 86, 113). Für eine vollständige Umsetzung des Teilziels «Fähigkeiten» wäre jedoch zusätzlich die Förderung menschenrechtsspezifischer Kompetenzen erforderlich. Der Rahmenlehrplan weist darauf hin, dass neben der Förderung kognitiver Fähigkeiten auch der Erwerb entsprechender Werthaltungen und Motivation notwendig ist (S. 5). Entsprechend fällt die Förderung des Teilziels «Einstellungen und Werte» umfassend aus: Lernende sollen Offenheit, Toleranz, Zivilcourage, Normen- und Wertebewusstsein entwickeln sowie die Bereitschaft, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und aktiv zur Gestaltung der Gesellschaft beizutragen (S. 11–11, 38, 52, 54, 74, 82, 86, 89, 112–113). Weiter sollen interkulturelle, kooperative und konfliktlösende Kompetenzen, die kritische Reflexion des eigenen und fremden Handelns sowie Selbstreflexion gestärkt werden (S. 22, 46, 81, 86, 89, 93, 113). Mehrmals wird im Rahmenlehrplan die Förderung einer «normativen Kompetenz» aufgeführt: Die Lernenden sollen sich mit Normen und Werten auseinandersetzen (S. 82, 86, 89). Unklar bleibt, auf welche konkrete Werthaltung sich der Rahmenlehrplan jeweils bezieht. Eine Anknüpfung an menschenrechtliche Werte und Prinzipien wird verpasst.

Bildung im Geiste der Menschenrechte

Der *Rahmenlehrplan für gymnasiale Maturitätsschulen* enthält vage Hinweise auf schulische Strukturen und pädagogische Haltungen. Ein Hinweis findet sich in den Ausführungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, wo betont wird, dass Lernen ganzheitlich, transformativ und im Sinne einer nachhaltigen Schulkultur nach dem Prinzip des «whole school approach» stattfinden soll (S. 22–23). Dieser gesamtinstitutionelle Ansatz verweist auf eine ganzheitliche Bildung, die pädagogische Ansätze als auch die Lehr- und Lernumgebung umfasst. Wie eine entsprechende Schulkultur jedoch in der Praxis gestaltet werden soll, bleibt offen. Weiter wird in den Ausführungen zur politischen Bildung festgehalten, dass die entsprechenden Kompetenzen neben dem Fachunterricht auch in der Schulkultur gefördert werden sollen (S. 24). Spezifische Angaben für die Umsetzung fehlen ebenfalls. Detaillierter geht der Rahmenlehrplan auf die Umsetzung im Unterricht ein: Politische Bildung solle auf Indoktrination verzichten, gesellschaftlich kontroverse Themen auch als solche darstellen, sich in Bezug auf politische Haltungen neutral verhalten, sich an den Interessen der Lernenden orientieren und deren eigene Meinungsbildung ermöglichen (S. 24).

Hinweise zur pädagogischen Beziehungsgestaltung im Sinne menschenrechtlicher Werte und Prinzipien fehlen im Rahmenlehrplan.

Fazit

Der *Rahmenlehrplan für Gymnasiale Maturitätsschulen* enthält einen Verweis auf die Menschenrechte und bleibt in der Umsetzung somit wenig explizit. Bildung *über* Menschenrechte findet sich punktuell im Fach «Philosophie», wo sie im Kontext politischer Philosophie thematisiert werden, und fokussiert auf Wissen zu politischen Rechten und ethischen Grundlagen. Bildung *für* Menschenrechte zeigt sich in der Förderung von Fähigkeiten und Einstellungen wie kritischem Denken, Reflexionsfähigkeit, Toleranz, Empathie, Verantwortungsbewusstsein und interkultureller Kompetenz, wobei die direkte Verknüpfung mit Menschenrechtsprinzipien fehlt. Bildung *durch* Menschenrechte ist nur rudimentär erkennbar: Hinweise auf eine ganzheitliche Schulkultur und transformativ orientierte Lernumgebungen deuten auf menschenrechtsrelevante Elemente hin, konkrete Vorgaben zur Umsetzung bleiben jedoch offen. Insgesamt bestehen wichtige Anknüpfungspunkte, die konsequenter und klarer menschenrechtlich verankert werden könnten.

5.8 Diskussion

Die sieben Lehrpläne für die obligatorischen Schulen und die Sekundarstufe II enthalten teilweise explizite Bezüge zu Kinder- und Menschenrechten. Am deutlichsten werden diese in den Lehrplänen der Volksschule – im *Lehrplan 21*, im *Plan d'études romand* und im *Piano di studio* – sichtbar; punktuelle Bezüge finden sich auch in den anderen Lehrplänen. Insgesamt zeigt sich, dass die Schweiz auf curricularer Ebene einzelne Ansätze formuliert hat, die ihre internationalen Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtsbildung widerspiegeln. Gleichzeitig werden zentrale Elemente einer umfassenden Menschenrechtsbildung im Sinne der UNDHRET nur unzureichend berücksichtigt.

In den Kompetenzerwartungen finden die Menschenrechte häufig im Kontext der politischen Bildung Eingang, wobei der Schwerpunkt vor allem auf dem Erwerb von Wissen liegt. Was Rinaldi et al. (2020, S. 79) bereits für die Lehrpläne der Volksschule festgestellt haben, zeigt sich auch in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe II: Von den Lernenden wird meist ausschliesslich deklaratives Wissen erwartet. Eine kritische Auseinandersetzung etwa mit der Entstehungsgeschichte, der Um- und Durchsetzung oder Fragen der Universalität der Menschenrechte, wie sie in der UNDHRET angedeutet und in zahlreichen Publikationen zur kritischen Menschenrechtsbildung gefordert wird (u.a. Zembylas & Keet, 2018), wird in den Lehrplänen nur implizit erwähnt.

Die erweiterte lexikalische Suche zeigt auf, dass alle untersuchten Lehrpläne zahlreiche menschenrechtsrelevante Themen wie Demokratie, Gesundheit, Gleichstellung, Diskriminierung oder Nachhaltigkeit aufgreifen. Die Bearbeitung dieser Themen ermöglicht es den Lernenden, kognitive Fähigkeiten wie kritisches Denken sowie Haltungen wie Respekt und Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und anderen zu entwickeln. Da diese Themen jedoch selten in einen expliziten menschenrechtlichen Rahmen eingebettet sind, fehlt die Förderung menschenrechtsspezifischer Fähigkeiten und die Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Prinzipien und Werten. Wie Rinaldi et al. (2020, S. 79) betonen, bleibt somit fraglich, inwiefern Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, ihre eigenen Rechte wie auch die Rechte anderer wahrzunehmen, zu reflektieren und einzufordern. Durch die überwiegend interdisziplinäre Verankerung von Menschenrechtsbildung – die dem Charakter des Lerngegenstands grundsätzlich entspricht – besteht zudem die Gefahr einer Verantwortungsdiffusion, eines unsystematischen Kompetenzaufbaus und einer unzureichenden Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (vgl. Rinaldi et al., 2026).

Hinweise auf ein schulisches Umfeld, das konsequent an menschenrechtlichen Prinzipien orientiert ist, finden sich nur vereinzelt (*Lehrplan 21*, *Plan d'études romand*, *Piano di studio*) und bleiben grösstenteils vage. Lehrpersonen erhalten kaum Orientierung, wie sie menschenrechtliche Prinzipien praktisch umsetzen können. Auffällig ist zudem, dass fast alle Lehrpläne politische Bildung zwar breit verankern, eine klare menschenrechtliche Fundierung des gesamten Lehrplans jedoch weitgehend fehlt. Eine Ausnahme stellt hier der *Plan d'études romand* dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schweizer Lehrpläne vielfältige Anknüpfungspunkte für die Menschenrechtsbildung enthalten, diese jedoch nur fragmentarisch und unsystematisch verankert sind: Bildung *über* Menschenrechte ist punktuell vorhanden, Bildung *für* Menschenrechte zeigt sich in einer breiten, jedoch unspezifischen Werte- und Kompetenzförderung, während Bildung *durch* Menschenrechte ausschliesslich in den Lehrplänen der Volksschule berücksichtigt wird. Ein systematischer Kompetenzaufbau über die verschiedenen Schulstufen hinweg wird dadurch erheblich erschwert. Gerade auf der Sekundarstufe II, wo zentrale Weichen für berufliche Laufbahnen gestellt werden und insbesondere Fachmittelschulen und Berufsfachschulen eine Schlüsselrolle für menschenrechtsrelevante Berufsfelder einnehmen, bleiben diese Potenziale weitgehend ungenutzt. Dies stellt wiederum eine Herausforderung für die Tertiärstufe sowie für die (berufliche) Weiterbildung dar, da nicht von einem einheitlichen Kompetenzniveau ausgegangen werden kann, an das gezielt angeknüpft werden könnte, um jene spezifischen Kompetenzen zu stärken, die beispielsweise in ausgewählten Berufsfeldern wie dem Sicherheits- und Justizsektor, der sozialen Arbeit, dem Gesundheitswesen oder dem Bildungswesen von zentraler Bedeutung sind.

6 Handlungsfelder zur Stärkung der Menschenrechtsbildung in der Schweiz

Die dargestellten Ergebnisse verweisen darauf, dass Menschenrechtsbildung im Schweizer Bildungssystem bislang weder kohärent noch systematisch über alle Stufen des lebenslangen Lernens hinweg verankert ist. Daraus lassen sich drei zentrale Handlungsfelder identifizieren, die zur Weiterentwicklung und Verstetigung der Menschenrechtsbildung beitragen können: die Policy-Ebene, die institutionelle-organisational Ebene sowie die pädagogisch-konzeptionelle Ebene.

Handlungsfeld 1 – Policy-Ebene

Auf nationaler Ebene zeigt sich, dass Menschenrechtsbildung bislang nicht durch eine übergreifende, gesamtstaatliche Strategie gerahmt ist. Eine kohärente Verankerung erfordert jedoch klare Zielsetzungen, abgestimmte Zuständigkeiten zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden, Bildungsanbietenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen sowie eine gemeinsame Bezugnahme auf internationale Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtsbildung. Ohne eine solche strategische Rahmung bleibt die Umsetzung weitgehend dezentral, uneinheitlich und stark von einzelnen Initiativen abhängig.

Darüber hinaus ist Menschenrechtsbildung bislang nur punktuell in nationale und kantonale Bildungsziele, Strategien und Förderinstrumente eingebettet. Eine explizite politische und institutionelle Verankerung würde ihre Legitimation stärken und sie als integralen Bestandteil des Bildungssystems positionieren. Eine verbindliche Integration in Curricula, Leitbilder und strategische Entwicklungsprozesse von Schulen, Hochschulen sowie Aus- und Weiterbildungseinrichtungen ist dabei ein zentraler Faktor für ihre nachhaltige Verankerung. Dabei ist der Vielfältigkeit und Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems sowie den Eigenheiten der verschiedenen Bildungsbereichen – etwa schulischer Bildung, tertiärer Bildung und Weiterbildung – Rechnung zu tragen, um einen systematischen Kompetenzaufbau über alle Lebensphasen hinweg zu ermöglichen. Ein spezieller Fokus sollte dabei auf jene Berufsgruppen gelegt werden, die eine besondere Verantwortung für die Wahrung der Menschenrechte tragen.

Ergänzend dazu kommt dem Ausbau von Monitoring und Forschung eine wichtige Bedeutung zu. Regelmässige Evaluationen, empirische Studien sowie die systematische Aufarbeitung von Good Practices tragen dazu bei, Qualität und Wirkung von Menschenrechtsbildung sichtbar zu machen und evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Damit bieten Monitoring- und Forschungsaktivitäten nicht nur wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung auf der Policy-Ebene, sondern auch für die pädagogisch-konzeptionelle Ebene.

Handlungsfeld 2 – institutionell-organisational Ebene

Auf der institutionell-organisationalen Ebene zeigt sich, dass Menschenrechtsbildung vielfach von Einzelinitiativen abhängt und nur begrenzt in bestehende Strukturen eingebunden ist. Eng damit verbunden ist die Frage der Koordination. Derzeit fehlt eine zentrale Struktur, die Akteur*innen der Menschenrechtsbildung systematisch vernetzt, Synergien sichtbar macht und doppelte Strukturen vermeidet. Eine nationale Koordinationsstelle würde nicht nur die Zusammenarbeit erleichtern, sondern auch die öffentliche Sichtbarkeit der Menschenrechtsbildung erhöhen. Eine zusätzliche unterstützende Funktion könnten spezialisierte Ansprechpersonen oder Beauftragte für Menschenrechtsbildung übernehmen, die beratend tätig sind, Weiterbildungen koordinieren und Vernetzungsprozesse begleiten.

Zugleich spielt die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Gruppen von Akteur*innen eine wesentliche Rolle. Eine systematische Vernetzung von Bildungsinstitutionen, Nichtregierungsorganisationen, Verwaltungen, Fachverbänden und Forschungseinrichtungen kann den Austausch von Wissen und Erfahrungen fördern und zur Bündelung von Ressourcen beitragen. Entsprechende Kooperationsformate und Netzwerke ermöglichen es, Menschenrechtsbildung über institutionelle Grenzen hinweg weiterzuentwickeln.

Damit verbunden ist schliesslich die Frage der Finanzierung: Die derzeit häufig projektbasierte Förderung steht einer nachhaltigen Entwicklung entgegen. Eine stabile öffentliche Ressourcenbasis ist insbesondere für Koordination, Forschung sowie für Aus- und Weiterbildungsangebote von zentraler Bedeutung, um dauerhafte Strukturen jenseits zeitlich begrenzter Projekte zu ermöglichen.

Handlungsfeld 3 – pädagogisch-konzeptionelle Ebene

Auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene wird deutlich, dass Menschenrechtsbildung bislang nur selten ganzheitlich und systematisch umgesetzt wird. Eine kontinuierliche, fachübergreifende Verankerung über alle Bildungsstufen hinweg setzt klare Kompetenzziele und Mindestanforderungen voraus, die den Aufbau menschenrechtlicher Kompetenzen langfristig ermöglichen.

Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist die Professionalisierung der beteiligten Akteur*innen. Lehrpersonen, Multiplikator*innen sowie Führungskräfte benötigen fundierte menschenrechtsdidaktische und methodische Kompetenzen, um Menschenrechtsbildung praxisnah, reflektiert und handlungsorientiert umzusetzen. Dabei stehen nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Förderung von Urteils-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen im Vordergrund.

Ergänzend dazu kommt dem Ausbau von Monitoring und Forschung eine wichtige Bedeutung zu. Regelmässige Evaluationen, empirische Studien sowie die systematische Aufarbeitung von Good Practices tragen dazu bei, Qualität und Wirkung von Menschenrechtsbildung sichtbar zu machen und evidenzbasiert weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang können auch Zertifizierungs- oder Qualitätssicherungsprozesse eine Rolle spielen.

Darüber hinaus spielt die gesellschaftliche Sichtbarkeit von Menschenrechtsbildung eine wichtige Rolle. Öffentlichkeitsarbeit, mediale Präsenz und digitale Formate tragen dazu bei, ihren Stellenwert im Bildungs- und Gesellschaftsdiskurs zu stärken. Schliesslich ist die Ausgestaltung der Angebote selbst von Bedeutung: Niedrigschwellige, diversitätsgerechte und lebensweltlich relevante Zugänge fördern Teilhabe und erreichen auch Zielgruppen, die bislang wenig von Bildungsangeboten profitieren. Die aktive Einbindung der Lernenden und Teilnehmenden erweist sich dabei als zentrales Element einer wirksamen Menschenrechtsbildung.

7 Menschenrechtsbildung als Teil des Mandats Nationaler Menschenrechtsinstitutionen – Befragungen

Um Empfehlungen zu formulieren, in welcher Weise die SMRI in diesen drei Handlungsfeldern tätig werden kann, wurden einerseits die Schweizer Akteur*innen im Rahmen der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zu möglichen Aktivitäten befragt. Andererseits fanden Gespräche mit drei Nationalen Menschenrechtsinstitutionen im Ausland statt, in denen diese ihre eigenen Aktivitäten und Erfahrungen einbrachten. Nachfolgend werden die Ergebnisse dargestellt.

7.1 Bedarf aus Sicht der Schweizer Akteur*innen

Die Gespräche mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen sowie Vertreter*innen von Institutionen der weiterführenden Bildung zeigen ein breites Spektrum an Vorstellungen über mögliche Beiträge der SMRI zur Stärkung der Menschenrechtsbildung. Die Diskussionsbeiträge lassen sich thematisch in sechs Bereiche gliedern: Öffentlichkeitsarbeit und politische Einflussnahme; Forschung, Monitoring und Empfehlungen; Unterstützung und Beratung; Koordination und Vernetzung; eigene Bildungsangebote sowie strategische Orientierung.

Öffentlichkeitsarbeit und politische Einflussnahme

Öffentlichkeitsarbeit und politische Einflussnahme wurden in verschiedenen Gesprächen als relevante Aufgabenfelder der SMRI im Bereich Menschenrechtsbildung beschrieben: Aufgrund ihrer institutionellen Legitimation könne sie eine Rolle als «Stimme für Menschenrechte» gegenüber Bund, Kantonen, Gemeinden und internationalen Gremien wahrnehmen. Es wurde betont, dass gezielte Interventionen bei zentralen Entscheidungsträger*innen wirksamer sein können als breit angelegte öffentliche Kampagnen. Hervorgehoben wurde zudem, dass politisches Engagement langfristig angelegt sein müsse. Fokussierte Lobbyaktivitäten, die von ausgewählten Personen getragen werden, werden als besonders effizient eingeschätzt. Mehrfach wurde auf die Bedeutung der kantonalen Ebene verwiesen, da hier relevante Spielräume in der Umsetzung bestehen. Angeregt wurde ausserdem die Entwicklung fachlich fundierter Factsheets für politische Entscheidungsträger*innen.

Gleichzeitig wurde die Erwartung geäussert, dass die SMRI in einem strategischen Zwischenbereich agieren sollte: sachlich, fachlich fundiert und parteipolitisch unabhängig. Teilweise wurde vorgeschlagen, die eigentliche Lobbyarbeit weiterhin bei zivilgesellschaftlichen Akteur*innen zu belassen, während die SMRI Hintergrundarbeit leisten und Vernetzungsfunktionen übernehmen könnte. In einzelnen Gesprächen wurde zudem eine klare, rechtebasierte Haltung – etwa im Sinne einer neutralen Vermittlerin – als hilfreich beschrieben, um die politische Akzeptanz zu stärken und Rückendeckung zu gewähren.

Diskutiert wurde insbesondere, wie Öffentlichkeitsarbeit zur Erhöhung der Sichtbarkeit von Menschenrechtsbildung beitragen kann. Erwähnt wurden unter anderem die Sichtbarmachung guter Praxisbeispiele sowie die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen, um trotz begrenzter Ressourcen Initiativen oder Kampagnen unterstützen zu können. Zur Bekanntmachung bestehender Menschenrechtsbildungsangebote wurde zudem die Nutzung bestehender Kanäle im Bildungsbereich sowie berufsspezifischer Informationskanäle angeregt, etwa Fachzeitschriften oder berufsnaher Publikationen.

Forschung, Monitoring und Empfehlungen

In den Gesprächen wurde hervorgehoben, dass Forschung, Monitoring und die Ableitung von Empfehlungen zentrale Aufgaben einer Menschenrechtsinstitution darstellen. Sie tragen dazu bei, gesellschaftliche und politische Entwicklungen sichtbar zu machen, Handlungsbedarf zu begründen und Debatten faktenbasiert zu stärken. Monitoring wurde in mehreren Gesprächen als zentrales Aufgabenfeld beschrieben, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung internationaler Menschenrechtsbildungsstandards in der Schweiz. Gemäss den befragten Personen sollte Monitoring sowohl eine Einschätzung der Umsetzung in den Kantonen als auch

internationale Vergleiche ermöglichen, um darauf aufbauend Empfehlungen zu formulieren. Diese könnten sich gezielt an Kantone, u.a. Bildungsdepartemente, richten und konkrete Umsetzungsvorschläge enthalten. Darauf aufbauend könnte die SMRI Beratungsleistungen anbieten, um die Rahmenbedingungen in Bildungssystemen und Organisationen zu verbessern. Verschiedene Akteur*innen könnten diese Ergebnisse zudem als Legitimationsbasis nutzen, um politischen Handlungsdruck zu erzeugen.

Mehrere Gesprächspartner*innen wiesen darauf hin, dass es in der Schweiz bislang zu wenig menschenrechtsbezogene Forschung gibt und hier eine inhaltliche Lücke besteht, die zumindest teilweise durch die SMRI geschlossen werden könnte. Positiv hervorgehoben wurde, dass die SMRI bereits internationale Fälle aufgegriffen und deren Bedeutung für die Schweiz sichtbar gemacht hat. Als mögliches Vorbild im Bereich Monitoring wurde das Deutsche Institut für Menschenrechte genannt, das unter anderem als «Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention», als «Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention», sowie als «Berichterstattungsstelle Menschenhandel» fungiert.

Weiter wurde vorgeschlagen, bestehende Menschenrechtsbildungsangebote systematisch zu erfassen und auszuwerten, beispielsweise durch Inventare oder Mappings von Akteur*innen und NGOs. Dadurch könnten Lücken, regionale Unterschiede und thematische Ballungen sichtbar gemacht, der Überblick über den Sektor verbessert und weitere Empfehlungen abgeleitet werden. Mehrfach wurde die Idee einer Zertifizierungs- oder Labelfunktion angesprochen, angelehnt an bestehende Standards und nach dem Vorbild etablierter Initiativen im Bildungsbereich. Damit könnte die Qualität von Angeboten sichtbar gemacht und Bottom-up-Verantwortung gefördert werden.

Es wurde angeregt, Forschung und Sensibilisierung stärker miteinander zu verknüpfen, um das öffentliche Bewusstsein für den gesellschaftlichen Nutzen der Menschenrechte zu fördern. So könnten beispielsweise Erkenntnisse zur Menschenrechtssituation in der Schweiz gezielt für Menschenrechtsbildungsangebote genutzt werden. Zudem wurde auf das Potential themenübergreifender Forschung mit intersektioneller Perspektive hingewiesen, etwa zu Überschneidungen von Armut, Behinderung, Religion oder sexueller Orientierung. Ebenso wurden Forschungsk Kooperationen mit bestehenden wissenschaftlichen Einrichtungen vorgeschlagen, um Ressourcen zu bündeln und gemeinsame Wissensgrundlagen zu schaffen.

Unterstützung und Beratung

In verschiedenen Gesprächen wurde die Unterstützung und Beratung von Akteur*innen der Menschenrechtsbildung als zentrales Aufgabenfeld identifiziert. Wiederholt wurde betont, dass die SMRI staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur*innen bei der Entwicklung und Umsetzung menschenrechtsbasierter Aktivitäten beraten und begleiten könnte. Dazu zählt insbesondere die Integration von Menschenrechtsbildung in den Unterricht sowie in Lehr- und Lernmaterialien. In diesen Zusammenhang wurde auch eine sogenannte «Enabler»-Funktion diskutiert, bei der die SMRI vorhandene Materialien bündelt und fachliche Expertise zur Verfügung stellt, ohne sämtliche Aktivitäten selbst umzusetzen.

Darüber hinaus wurde die Unterstützung von Institutionen in ihrer Öffentlichkeitsarbeit als weiteres Aufgabenfeld genannt. Diese könnte unter anderem durch Sensibilisierungsmassnahmen, Informationsangebote, Factsheets oder durch die Sichtbarmachung bestehender Angebote und vorhandener Expertise erfolgen. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass Beratungs- und Unterstützungsleistungen auch bei organisatorischen und administrativen Fragen hilfreich sein könnten, etwa bei der Aushandlung von Leistungsverträgen oder beim Aufbau geeigneter organisatorischer Strukturen.

Koordination und Vernetzung

Neben der inhaltlichen Unterstützung wurde die Koordination und Vernetzung von Akteur*innen der Menschenrechtsbildung – sowohl untereinander als auch zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur*innen – als zentrales Aufgabenfeld der SMRI identifiziert. Aufgrund ihrer institutionellen Position wird sie von den Befragten als geeignete Vermittlerin zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen eingeschätzt.

In verschiedenen Gesprächen wurde betont, dass bei staatlichen Kommissionen, Nichtregierungsorganisationen und weiteren Institutionen umfangreiche fachliche Expertise sowie langjährige Erfahrung vorhanden sind, und zahlreiche Aufgaben bereits von unterschiedlichen Akteur*innen wahrgenommen werden. Gleichzeitig wurde ein Mangel an übergeordneten Strukturen und zentralen Zugängen zu diesen Ressourcen festgestellt. Vor diesem Hintergrund wurde angeregt, dass die SMRI eine moderierende Rolle übernehmen und bestehende Aktivitäten bündeln könnte. Ein solcher Ansatz würde es der Institution ermöglichen, Synergien zu fördern, ohne in Konkurrenz zu bestehenden Akteur*innen zu treten.

Als mögliche Option wurde die Einrichtung einer entsprechenden Koordinationsstelle genannt, die unter anderem für die systematische Erfassung und Vermittlung von Trainer*innen, Mentor*innen oder Patenschaftsangeboten zuständig sein könnte. Ebenso wurde die strukturierte Sammlung und Aufbereitung von Bildungsmaterialien, etwa in Form von Good-Practice- und Anwendungsbeispielen, als relevante Aufgabe beschrieben. In diesem Zusammenhang wurde auch die Entwicklung einer geeigneten Plattform sowie gezielte Massnahmen zu deren Bekanntmachung vorgeschlagen.

Darüber hinaus wurde die Bedeutung institutionalisierter Austauschformate hervorgehoben. Vernetzungstreffen und Workshops wurden als geeignete Instrumente genannt, um den fachlichen Austausch zu fördern, Kooperationen zu erleichtern und gegenseitige Unterstützung zu stärken. Dabei wurde wiederholt betont, dass regionale und sprachliche Unterschiede zu berücksichtigen seien, um insbesondere den Austausch zwischen den Sprachregionen zu intensivieren.

Eigene Bildungsangebote

Neben strukturellen Fragen wurde in den Gesprächen thematisiert, in welchem Umfang und in welcher Form die SMRI eigene Bildungsangebote entwickeln sollte. Dabei standen die Zielgruppen sowie die geeigneten Formate im Fokus. In den meisten Gesprächen wurden eher übergeordnete Weiterbildungsangebote für Akteur*innen der Menschenrechtsbildung als prioritär eingeschätzt, etwa zu Themen wie Antragstellung, Leistungsverträge oder Advocacy-Arbeit. Solche Angebote wurden als Beitrag zur Stärkung der Akteur*innen und zur Erweiterung ihrer Handlungsspielräume bewertet.

Als weitere relevante Zielgruppen wurden die formale Bildung, Bereiche der non-formalen Bildung wie die Jugendarbeit sowie ausgewählte Berufsgruppen und Institutionen wie Sicherheits- und Strafverfolgungsbehörden genannt. Zudem wurde angeregt, einen besonderen Schwerpunkt auf das Empowerment vulnerabler Gruppen zu legen, die in der Schweiz überdurchschnittlich häufig von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind. Die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit für die Menschenrechte wurde ebenfalls als wichtig erachtet.

Gleichzeitig wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Informations- und Sensibilisierungsarbeit zu Menschenrechten primär eine staatliche Aufgabe ist und umfassende öffentliche Kampagnen mit erheblichen Kosten verbunden sind. Vor diesem Hintergrund wurde vorgeschlagen, dass die Rolle der SMRI eher in der Initiierung, Koordination oder fachlichen Begleitung von Kampagnen liegen könnte. Zudem schätzen einzelne Stimmen lokale oder projektspezifische Formate als effizienter ein als breit angelegten Kampagnen.

In einem Gruppengespräch wurden mögliche Ausgestaltungsformen eigener Bildungsangebote konkretisiert. Genannt wurden unter anderem modular aufgebaute, buchbare Angebote für Schulen und andere Institutionen, anwendungsorientierte Lehrgänge für spezifische Zielgruppen sowie Materialien oder Ausstellungen zur Sichtbarmachung von Menschenrechten. Damit verbunden wurde die Erwartung formuliert, dass solche Angebote adressat*innengerecht, praxisnah und anwendungsorientiert gestaltet sein sollten. Als spezifischer Mehrwert einer Umsetzung durch die SMRI wurde ihre institutionelle Unabhängigkeit und Neutralität hervorgehoben. Zudem wurde ihre potenzielle Stärke darin gesehen, Bildungsangebote zu entwickeln, die sich konsequent am Schweizer Kontext orientieren und auf verlässlichen, wissenschaftlich fundierten Grundlagen beruhen. Gleichzeitig wurde in den Gesprächen kritisch reflektiert, ob die SMRI selbst in grösserem Umfang eigene Bildungsangebote entwickeln sollte oder ob eine beratende, koordinierende und vermittelnde Rolle als zielführender eingeschätzt werden müsse.

Ausblick: Strategische Orientierung

In den Gesprächen wurden mögliche strategische Ausrichtungen der SMRI im Bereich Menschenrechtsbildung diskutiert. Angesichts begrenzter Ressourcen und der bestehenden Angebotslandschaft wurde eine unterstützende, beratende und koordinierende Rolle mehrfach als realistischer erachtet als eine operative Umsetzung eigener Bildungsangebote. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Konkurrenzsituation sensibel und viele Menschenrechtsbildungsakteur*innen finanziell schwach aufgestellt seien. Vor diesem Hintergrund wurde angeregt, die SMRI im Bereich Menschenrechtsbildung so auszurichten, dass sie nicht als Konkurrentin wahrgenommen wird.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Bedeutung politischer Neutralität in der Bildungsarbeit. Diese wurde als entscheidend für die Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der SMRI hervorgehoben. Entsprechend wurde betont, dass die Institution als nicht-aktivistische Akteurin auftreten und einen offenen, ergebnisorientierten Dialog ohne moralischen Appell verfolgen sollte. Dies wurde insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit sensiblen Akteur*innen aus dem Sicherheits- und Justizbereich als relevant erachtet. Wiederholt thematisiert wurde zudem die Frage der Governance und institutionellen Eigenständigkeit. Dabei wurde hervorgehoben, dass die Unabhängigkeit der SMRI vom Bund klar definiert und nach aussen sichtbar sein müsse. Die Balance zwischen staatlicher Finanzierung und inhaltlicher Unabhängigkeit wurde als zentraler Faktor für die institutionelle Glaubwürdigkeit benannt.

Mehrere Gesprächsbeiträge unterstrichen die Bedeutung einer strategischen Vernetzung. Dazu zählten insbesondere die Anbindung an internationale Institutionen, die Nutzung internationaler Ressourcen und Good Practices sowie der Aufbau strategischer Allianzen zwischen Forschung, Nichtregierungsorganisationen und staatlichen Stellen.

In Bezug auf die thematische Ausrichtung im Bereich der Menschenrechtsbildung wurde die Herausforderung benannt, dass ein zu allgemeiner Fokus dazu führen könnte, bestehende Ungleichheiten und spezifische Problemlagen zu übersehen. Gewünscht wurde daher eine Balance zwischen übergreifenden menschenrechtlichen Fragestellungen und thematischen Schwerpunkten in spezifischen Bereichen, etwa den Rechten von Frauen, Kindern oder LGBTIQ+-Personen sowie migrationsbezogenen Themen. Gleichzeitig wurde betont, dass Menschenrechte als verbindender Rahmen unterschiedlicher Themenfelder sichtbar gemacht werden sollten. Als möglicher strategischer Ansatz wurde die Entwicklung eines Mehrjahresprogramms mit wechselnden Themenschwerpunkten genannt. Als inhaltliche Orientierung wurde unter anderem das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung erwähnt. Mehrere Beiträge wiesen darauf hin, dass Entscheidungen über thematische Schwerpunkte politisch sensibel sind und massgeblichen Einfluss auf Akzeptanz sowie Förderbedingungen haben.

7.2 Fallbeispiele

Nationale Menschenrechtsinstitutionen haben in der Ausgestaltung ihres Mandats oft grossen Handlungsspielraum. Nachfolgend werden die Menschenrechtsbildungsaktivitäten der drei Institutionen Deutschlands, Irlands und Georgiens kurz portraitiert.

Deutsches Institut für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) wurde am 8. März 2001 basierend auf einem einstimmigen Beschluss des Deutschen Bundestages gegründet. Es verfügt über den A-Status gemäss den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen. Zu seinen Aufgaben zählen unter anderem die Information, die Forschung und Publikation, die Politikberatung, die Menschenrechtsbildung sowie die Förderung des Dialogs. Darüber hinaus ist das Institut mit dem Monitoring mehrerer Menschenrechtskonventionen betraut (§ 2 DIMR-Gesetz).

Das Institut gliedert sich in neun Abteilungen, darunter die Abteilung Menschenrechtsbildung. In diesem Bereich sind zwei Planstellen und eine weitere Vollzeitstelle aus Eigenmitteln des Instituts finanziert, wobei eine dieser Stellen beim Vorstand für Grundsatzfragen angesiedelt ist. Weitere Stellen sind projektfinanziert,

teilweise über interne Forschungsmittel, teilweise über staatliche, zwischenstaatliche oder nichtstaatliche Drittmittel.

In seiner Menschenrechtsbildungsarbeit orientiert sich das Deutsche Institut für Menschenrechte an der UNDHRET mit den drei Dimensionen Bildung *über*, *durch* und *für* die Menschenrechte. Seine Hauptaufgaben sieht das Institut in der Schulung von Multiplikator*innen, der Materialentwicklung sowie der Politikberatung. Endabnehmer*innen zählen nicht zur primären Zielgruppe. Dies führen die Interviewpartner*innen einerseits auf die begrenzten Kapazitäten einer Nationalen Menschenrechtsinstitution zurück, andererseits darauf, dass die Umsetzung von Menschenrechtsbildung sowie die Bereitstellungen entsprechender Ressourcen in der Verantwortung des Staates – im föderalen System Deutschlands auf der Ebene der Bundesländer – liegen. Infolgedessen begleitet das Institut staatliche Bildungsinstitutionen mit Bezug zu menschenrechtsrelevanten Berufen und fördert dort ein umfassendes Verständnis von Menschenrechtsbildung im Sinne der UNDHRET. Zudem besucht es auf Anfrage Hochschulen und bietet Bildungsinstitutionen die Möglichkeit, das Institut in Berlin zu besuchen. Als Good-Practice-Beispiel nennt das Institut die Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen, die in den Aufbau eines hochschulübergreifenden Masterstudiengangs «Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (MRMA)» mündete. Derzeit setzt das Institut einen Schwerpunkt auf Menschenrechtsbildung in der Polizeiarbeit, wiederum in Kooperation mit den relevanten Ausbildungseinrichtungen (Hochschulen). Im non-formalen Sektor nimmt das Institut in erster Linie eine unterstützende Rolle ein, indem es zivilgesellschaftliche Akteur*innen in ihrer Menschenrechtsbildungsarbeit berät, regelmässige Austauschtreffen organisiert oder sich in Foren wie den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen engagiert.

Angesichts der grossen Diversität der Akteur*innen und der entsprechend heterogenen Angebote empfinden die Interviewpartner*innen einheitliche Herangehensweisen und systematische Zugänge in der Menschenrechtsbildung als schwierig. Um eine möglichst breite Wirkung zu erzielen und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen zu fördern, betonen sie daher die Notwendigkeit von Netzwerken und wechselnden Schwerpunkten in der Bildungsarbeit.

Als Desiderat benannten die Interviewpartner*innen ein Online-Angebot (z.B. mit Erklär- und Schulungsvideos) zu den Grundlagen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung, das sich an eine breite Öffentlichkeit richtet. Darüber hinaus wünschen sie sich eine stärkere Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung in akademischen Berufsausbildungsbereichen wie Polizeihochschulen, Hochschulen für Soziale Arbeit und der Lehrpersonenbildung. Nicht zuletzt regten sie an, den trilateralen Dialog zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz wieder zu intensivieren.

Die Interviewpartner*innen betonten, dass die verschiedenen Mandatsebenen einer Nationalen Menschenrechtsinstitution miteinander verknüpft werden sollten. Bildung könne dabei als ein Produkt aus der Arbeit Nationaler Menschenrechtsinstitutionen entstehen, neben Informationsformaten wie Tagungen, Broschüren oder Publikationen. So könnten beispielsweise Beschwerdefälle oder Rechercheergebnisse gezielt für Menschenrechtsbildung nutzbar gemacht werden. Zudem sollte die Monitoring-Funktion auch im Bereich Menschenrechtsbildung wahrgenommen werden, etwa in der Polizei- oder der Schulbildung.

Irische Menschenrechts- und Gleichstellungskommission

Die Irische Menschenrechts- und Gleichstellungskommission (Irish Human Rights and Equality Commission – Coimisiún na hÉireann um Chearta an Duine agus Comhionannas) entstand im Jahr 2014 aus dem Zusammenschluss zwischen der Gleichstellungsbehörde (Equality Authority) und der Irischen Menschenrechtskommission (Irish Human Rights Commission). Sie überprüft Gesetze und staatliches Handeln auf ihre Vereinbarkeit mit nationalem, europäischem und internationalem Recht, berät Regierung und öffentliche Stellen und überwacht die Gleichstellungs- und Menschenrechtsverpflichtungen des öffentlichen Sektors. Darüber hinaus kann sie strategische Rechtsfälle unterstützen, Forschung betreiben und zur Sensibilisierung und Bildung im Bereich Menschenrechte und Gleichstellung beitragen.

Aktuell arbeiten sechs Personen im Bereich Bildung, wobei sich das eigentliche Bildungsteam mit zwei Personen im Aufbau befindet. Die Kommission hat ein breites Bildungsverständnis, das ein breites Spektrum an Zielgruppen abdeckt. Bildungsangebote werden gezielt so geplant, dass diese den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen entsprechen, sei es bezüglich Zielsetzungen oder bezüglich Angebotsformat. Es können vier Hauptzielgruppen unterschieden werden:

(1) Staatliche Akteur*innen: Staatliche Akteur*innen wie Mitarbeitende des Bildungsdepartements, des Justizdepartements oder des Sozialdepartements sind einerseits aufgrund ihres Status als primäre Pflichtenträger*innen von Menschenrechten, andererseits als Multiplikator*innen – durch ihre Rolle als Regulierungsbehörden und ihrer Interaktion mit gefährdeten Personengruppen – eine zentrale Zielgruppe. Die Kommission bietet sowohl Webinare als auch Trainings vor Ort an. Teilweise werden spezifische Sektoren angesprochen, so zum Beispiel lokale Behörden, Hochschulen oder das Parlament. Durch die Identifikation der relevantesten Sektoren mit einer grossen Reichweite – beispielsweise Ombudspersonen, Überwachungsinstanzen, Gefängnisinspektor*innen, Inspektor*innen im Sozialwesen – soll eine möglichst breite Wirkung erzielt werden. Die Angebote basieren auf einem Leitfaden, der die Anwendung von Menschenrechten und Gleichstellung in der täglichen Arbeit von Behörden aufzeigt und entsprechende Checklisten für die erfolgreiche Umsetzung zur Verfügung stellt. Die Wirkung der Angebote wird anhand spezifischer Indikatoren gemessen, u.a. die Bezüge zu Menschenrechten und Gleichstellung in Jahresberichten sowie in Fragen von Parlamentarier*innen. Zudem hat die Kommission ein dreistündiges eLearning-Angebot entwickelt. Im Selbststudium erarbeiten sich Mitarbeitende des öffentlichen Sektors die menschenrechtlichen Grundlagen. Des Weiteren unterstützt die Kommission Aus- und Weiterbildungsinstitutionen des öffentlichen Sektors dabei, qualitativ hochstehende Menschenrechtsbildungsangebote zu implementieren. So bietet das Institut für öffentliche Verwaltung (*Institute of public administration*), welches Weiterbildungsangebote für den gesamten öffentlichen Sektor bereitstellt, ein Diplom in Menschenrechten und Gleichstellung an, das in Zusammenarbeit mit der Kommission entwickelt wurde.

(2) Zivilgesellschaft: Im Bereich der Zivilgesellschaft setzt die Kommission in erster Linie auf das Zurverfügungstellen von Handbüchern. So hat sie Leitlinien für die Anwendung von Menschenrechten und Gleichstellung in der Arbeit zivilgesellschaftlicher Akteur*innen sowie ein Handbuch zu UN-Vertragsmechanismen und die Möglichkeiten für zivilgesellschaftliche Organisationen, mit diesen zu arbeiten, entwickelt. Des Weiteren organisiert die Kommission öffentliche Übertragungen von Anhörungen der Zivilgesellschaft mit einer Einordnung durch Expert*innen. Aktuell entwickelt die Kommission eine Plattform für die Zivilgesellschaft, auf der interne Ressourcen geteilt werden, so zum Beispiel ein «Policy-Tracker» mit Informationen zum Stand von Parlamentsgeschäften und zu den internationalen Überwachungsmechanismen.

(3) Kinder im schulpflichtigen Alter: Im Bereich der Kinder im schulpflichtigen Alter fokussiert die Kommission sowohl die formale als auch die non-formale Bildung. Ziel ist, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, Menschenrechte mit ihrem eigenen Leben in Bezug zu bringen, Menschenrechtsverletzungen zu erkennen und zu sozialem Wandel beizutragen. Um dies zu erreichen, sollen in erster Linie Lehrpläne und Lehrmittel beeinflusst werden. Dazu arbeitet die Kommission mit dem Bildungsdepartement und Hochschulen. Aktuelle Themen wie toxische Maskulinität und Desinformation werden als Fallstudien genutzt. In der non-formalen Bildung liegt der Fokus auf Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, die nicht mehr im formalen Bildungssystem sind, wie beispielsweise Jungendarbeitende. Hier besteht die Herausforderung, solche Kinder und Jugendliche zu identifizieren und Zugang zu ihnen zu gewinnen.

(4) Breite Öffentlichkeit: Bei der breiten Öffentlichkeit steht die Information im Zentrum. Auf der Homepage der Kommission kann überprüft werden, welche Mechanismen für welche Fälle von Menschenrechtsverletzungen genutzt werden können. Diese Informationen stehen in sieben Sprachen zur Verfügung. Zudem werden Bildschirmleseprogramme eingesetzt. In Kurzvideos wird erklärt, wie Fälle vor die unterschiedlichen Institutionen gebracht werden können.

Die Kommission sieht als Schlüssel für effektive Bildungsarbeit, dass nicht nur Menschenrechts-, sondern auch Bildungsexpertise vorhanden ist. Curricula, Ansätze und Materialien müssten relevant für die entsprechenden Zielgruppen sein. Dies könne unter anderem durch partizipative Entwicklungsprozesse erreicht werden. Zudem reiche es nicht, Produkte zu entwickeln. Stattdessen müsse auch in Advocacy und die Aktualisierung bestehender Produkte investiert werden. Aufgrund begrenzter Ressourcen sei es zentral, auf Multiplikator*innen-Effekte und befähigende Ansätze zu setzen sowie die verschiedenen Mandatsebenen einer Nationalen Menschenrechtsinstitution zu integrieren.

Büro des Ombudsmanns von Georgien

Das Büro des Ombudsmanns von Georgien (Public Defender of Georgia, sakartvelos sakhalkho damtsveli) wurde 1996 nach der Verabschiedung des «Organischen Gesetzes Georgiens über den Ombudsmann» gegründet. Im Jahr 2007 erhielt es den Status A gemäss Pariser Prinzipien. Das Mandat des Ombudsmanns im Bereich der Menschenrechtsbildung ist im «Organischen Gesetz Georgiens über den Ombudsmann» (Artikel 3.3) sowie in der Satzung des Ombudsmanns von Georgien definiert. Das Hauptziel des Ombudsmanns besteht darin, die Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssektor zu überwachen, entsprechende Empfehlungen an staatliche Institutionen zu formulieren und Menschenrechtsbildungsaktivitäten zu planen und durchzuführen.

Das Büro des Ombudsmanns umfasst mehrere Abteilungen, die sich mit der Sensibilisierung für Menschenrechte befassen, darunter die Abteilung für Menschenrechtsbildung mit drei Mitarbeitenden, die auch alle Bildungsaktivitäten des Ombudsmanns koordiniert. Weitere Abteilungen, wie die Abteilung für den Schutz der bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte, die Abteilung für Strafjustiz, die Abteilung für nationale Präventionsmechanismen, die Gleichstellungsabteilung, die Geschlechterabteilung, die Regionalabteilung, die Abteilung für die Rechte von Personen mit Behinderungen und die Abteilung für Kinderrechte, sind ebenfalls an Aktivitäten zur Menschenrechtsbildung beteiligt. Diese Aktivitäten werden häufig von den zehn regionalen Büros unterstützt, insbesondere wenn diese in den Regionen stattfinden. Das Büro des Ombudsmanns legt seine jährlichen Prioritäten in einem Aktionsplan fest.

Ein Schwerpunkt der Menschenrechtsbildungsarbeit des Büros des Ombudsmanns liegt auf dem formalen Bildungssystem. Um alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu erreichen, werden besonders vulnerable Gruppen – wie intern Vertriebene oder Personen, die in ländlichen Gebieten leben – gezielt angesprochen. Auf der Grundlage von Monitoring und Forschung erstellt das Büro Empfehlungen und Sonderberichte und nimmt relevante Empfehlungen in seinen jährlichen parlamentarischen Bericht auf, die sich an die zuständigen staatlichen Behörden im Bildungsbereich richten. Darüber hinaus bereitet das Büro Präsentationen und Fallstudien für spezifische Zielgruppen vor, die es in den eigenen Bildungsangeboten und Sensibilisierungsaktivitäten einsetzt. Aufgrund begrenzter Ressourcen entwickelt das Büro derzeit keine eigenen Bildungsmaterialien, die von anderen Anbietenden verwendet werden.

Neben dieser Arbeit im Bereich der formalen Menschenrechtsbildung umfasst die Sensibilisierung für Menschenrechte Aktivitäten wie Informationsveranstaltungen – 2025 fanden 582 solcher Treffen statt –, Schulungsprogramme, Broschüren, Online-Kurse und Workshops. Das Büro des Ombudsmanns bietet mehrere Online-Zertifikatskurse zu Gleichstellung der Geschlechter, Prävention von sexueller Belästigung, Gleichheit und Prinzipien des Empowerments von Frauen an. Diese Kurse richten sich hauptsächlich an relevante Berufsgruppen im Bereich der Menschenrechte, wie Polizist*innen, Vertreter*innen der Privatwirtschaft oder Lehrpersonen. Darüber hinaus kooperiert das Büro mit nichtstaatlichen Organisationen. Insbesondere auf lokaler Ebene finden regelmässige Arbeitstreffen statt, um sich gegenseitig zu stärken und gemeinsame Aktivitäten zu planen.

Die Interviewpartnerin schlug vor, eine Plattform zu gründen, die den aktiven Dialog zwischen verschiedenen Sektoren ermöglicht. Sie betonte zudem die Bedeutung der Institutionalisierung von Menschenrechtsbildungsaktivitäten, um deren langfristige Nachhaltigkeit zu sichern. Um wirksame Angebote gewährleisten zu können, sei darüber hinaus eine realistische Prioritätensetzung erforderlich, die fortlaufend überprüft wird.

8 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zuhanden der Schweizerischen Menschenrechtsinstitution

Die Befragung von Akteur*innen der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sowie die Analyse der Lehrpläne der Volksschule und der Sekundarstufe II zeigen sowohl die Vielfalt der bestehenden Angebote und Anknüpfungspunkte als auch Lücken und Weiterentwicklungsmöglichkeiten auf. Die Breite des Handlungsbedarfs reflektierend, der in den drei Handlungsfeldern «Policy-Ebene», «institutionell-organisatorische Ebene» sowie «pädagogisch-konzeptionelle Ebene» identifiziert wurde, sind auch die Erwartungen an die SMRI gross. Das Danish Institute for Human Rights (2017) empfiehlt in seinem Leitfaden für Nationale Menschenrechtsinstitutionen die enge Verknüpfung der verschiedenen Mandatsbereiche, um die Menschenrechtsbildung zu stärken. Nationale Menschenrechtsinstitutionen sollen demnach sowohl auf der strukturellen Ebene – etwa durch die Beeinflussung von Bildungszielen und Lehrplänen – als auch auf der operativen Ebene tätig werden. Dies bestätigen auch die drei befragten Nationalen Menschenrechtsinstitutionen. So können beispielsweise Monitoringergebnisse und Beschwerdefälle in Schulungen und für Beratungstätigkeiten genutzt werden. Angesichts begrenzter Ressourcen wird zudem empfohlen, regelmässig eine Prioritätensetzung vorzunehmen und einen Aktionsplan zu erarbeiten, auf Multiplikator*inneneffekte zu setzen und strategische Partnerschaften aufzubauen. Um die Qualität der Menschenrechtsbildungsaktivitäten zu sichern, werden der Aufbau von pädagogischer und didaktischer Expertise, partizipative Ansätze in der Planung und Umsetzung sowie eine regelmässige Überprüfung der Wirkung der Angebote angeregt.

Basierend auf der Bedarfsanalyse aus Sicht der Schweizer Akteur*innen und der Lehrplananalyse sowie den Erfahrungen anderer Nationaler Menschenrechtsinstitutionen in Europa und unter der Berücksichtigung des Mandats Nationaler Menschenrechtsinstitutionen gemäss Pariser Prinzipien stellt sich die Frage, wie die SMRI wirksam und nachhaltig zur Stärkung der Menschenrechtsbildung beitragen kann. Die Analyse führt zu acht Empfehlungen, die den drei Handlungsfeldern zugeordnet werden können. Für jede Empfehlung wird angegeben, mit welcher Mandatsebene sie verknüpft ist (☞).

8.1 Handlungsfeld 1 – Policy-Ebene

Da bislang keine nationale Gesamtstrategie zur Menschenrechtsbildung vorliegt und die Zielgruppen, Akteur*innen und Angebote in diesem Feld sehr heterogen sind, sollte Menschenrechtsbildung auf der Policy-Ebene gestärkt werden – sowohl national als auch kantonal. Der SMRI wird empfohlen, in drei Bereichen tätig zu werden.

Empfehlung 1.1: Sensibilisierung für die Bedeutung der Menschenrechtsbildung

Um nachhaltige Strukturen statt punktueller Projekte aufzubauen, sind eine breite politische und öffentliche Unterstützung sowie eine dauerhafte Finanzierung notwendig. Die SMRI sollte ihren Status als Nationale Menschenrechtsinstitution nutzen, um die Politik, die Verwaltung, Bildungsakteur*innen und die breite Öffentlichkeit für die Bedeutung der Menschenrechtsbildung in einem demokratischen Rechtsstaat zu sensibilisieren, beispielsweise über Empfehlungen zuhanden der Bildungsdepartemente. Dabei sollte ein umfassendes Verständnis von Menschenrechtsbildung im Sinne der UNDHRET zur Anwendung kommen – Bildung *über*, *durch* und *für* Menschenrechte –, das sowohl die allgemeinen Menschenrechte als auch spezifische Gruppen wie Kinder oder Menschen mit Behinderungen abdeckt. Zudem sollte die Funktion expliziter Menschenrechtsbildung betont werden, das heisst einer Bildung, die Menschenrechtsabkommen und die ihnen zugrunde liegenden Werte und Prinzipien thematisiert. ☞ Beratung / Information & Dokumentation

Empfehlung 1.2: Stärkung der Curricula auf allen Bildungsstufen

Angesichts der schwachen Verankerung der Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen der Volksschule und der Sekundarstufe II wird empfohlen, bei der Überarbeitung der Lehrpläne aktiv mitzuwirken und Schulen in der Umsetzung beratend zu unterstützen. Um einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau zu gewährleisten, ist

es zentral, dass Menschenrechtsbildung auf allen Stufen integriert wird, mit klaren Mindestanforderungen und Kompetenzbeschrieben. Auf der Sekundarstufe II kann eine besonders grosse Wirkung erzielt werden, weil dort – insbesondere an den Fachmittelschulen und den Berufsfachschulen – die Weichen gestellt werden für verschiedene Berufe, die besonders menschenrechtsrelevant sind. Wichtige Ansprechpartner*innen sind die regionalen Konferenzen der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren für die Lehrpläne der Volksschule, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) für jene der Fachmittelschulen und der Gymnasien sowie das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. Die Umsetzung und schulische Unterstützung liegen bei den kantonalen Bildungsdepartementen.

Auf der Tertiärstufe und in der Weiterbildung wird empfohlen, zentrale Sektoren zu identifizieren und strategische Partnerschaften mit den entsprechenden Akteur*innen – etwa Polizeischulen, Anbieter*innen von Weiterbildungen für Mitarbeitende der Justizbereichs, Hochschulen für Soziale Arbeit, Pädagogische Hochschulen oder Institutionen im Gesundheitsbereich – zu bilden, um die Lehrgangs- und Curriculumsentwicklung zu unterstützen. Als Beispiel dienen unter anderem der Masterstudiengang «Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (MRMA)»³ in Deutschland oder der CAS «Polizeirecht»⁴ an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Auch die Zusammenarbeit mit Berufsverbänden und spezialisierten Kompetenzzentren wird empfohlen, etwa mit dem Schweizerischen Kompetenzzentrum für den Justizvollzug, der Schweizerischen Vereinigung der Richterinnen und Richter oder Avenir Social.  Beratung

Empfehlung 1.3: Monitoring und Forschung

Monitoring ist eines der Kernmandate Nationaler Menschenrechtsinstitutionen. Es wird empfohlen, dass die SMRI die Umsetzung internationaler Verpflichtungen im Bereich Menschenrechtsbildung regelmässig überprüft – auch auf kantonaler Ebene – und sich an entsprechenden Staatenberichtsverfahren und Konsultationen beteiligt. Zudem sollten weiterführende Untersuchungen zur Menschenrechtsbildung in ausgewählten Sektoren durchgeführt werden. Die Monitoring- und Rechercheergebnisse sowie die Empfehlungen zuhanden der Schweiz bieten eine wichtige Grundlage für die Sensibilisierung für die Bedeutung der Menschenrechtsbildung und für die Stärkung der Curricula.  Information & Dokumentation / praxisorientierte Forschung

8.2 Handlungsfeld 2 – institutionell-organisationale Ebene

Angesichts der Heterogenität des Feldes ist die Vernetzung verschiedener Stakeholder – Bildungsinstitutionen, Nichtregierungsorganisationen, Verwaltungen, Fachverbänden und Forschungseinrichtungen – zentral. Der SMRI wird empfohlen, eine Koordinations- und Vernetzungsrolle einzunehmen. Dabei sollte der Austausch zwischen den Sprachregionen gestärkt und die Partizipation von marginalisierten Gruppen sichergestellt werden.

Empfehlung 2.1: Dialog

Zahlreiche Stakeholder prägen das Menschenrechtsbildungssystem in der föderalen Schweiz. Es wird empfohlen, dass die SMRI eine koordinierende Funktion zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft übernimmt, beispielsweise in Form eines Menschenrechtsbildungsdialogs.  Förderung von Dialog und Zusammenarbeit

Empfehlung 2.2: Vernetzung

Die Vernetzung zwischen Anbieter*innen ist ein grosses Desiderat. Gerade Anbieter*innen, die im non-formalen oder informellen Bildungsbereich tätig sind, fehlt häufig eine Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch. Es wird empfohlen, dass die SMRI ein Netzwerk für Anbieter*innen aufbaut. Anlässlich eines jährlichen

³ <https://www.ash-berlin.eu/en/study/study-programmes/master-social-work-as-a-human-rights-profession/profile/>

⁴ <https://www.zhaw.ch/de/sml/weiterbildung/detail/kurs/cas-polizeirecht>

Netzwerktreffens oder über eine Online-Plattform sollen aktuelle Entwicklungen, Materialien, Ansätze und Erfahrungen ausgetauscht werden, um so Synergien zu stärken.  Förderung von Dialog und Zusammenarbeit

8.3 Handlungsfeld 3 – pädagogisch-konzeptionelle Ebene

Angesichts der grossen Vielfalt an bestehenden Angeboten kristallisiert sich auch in der Umsetzung von Menschenrechtsbildungsangeboten für die SMRI eine Unterstützungsfunktion heraus. Es wird deshalb empfohlen, dass sie sich in drei Bereichen engagiert.

Empfehlung 3.1: Schweiz-spezifische Bildungsmaterialien

In der Menschenrechtsbildung sollen sich Lernende nicht nur mit der Menschenrechtssituation im Ausland, sondern auch mit jener in der Schweiz auseinandersetzen. Durch ihr Dokumentations- und Forschungsmandat verfügt die SMRI über Hintergrundinformationen und Fallbeispiele aus der Schweiz. Es wird empfohlen, dass sie diese als Grundlage für die Erstellung von Bildungsmaterialien nutzt, beispielsweise in Form von Wanderausstellungen oder für die Anreicherung von Leitfäden mit zielgruppenspezifischen Beispielen. Als Beispiel dient der Bericht der SMRI zum Urteil der Klimasenior*innen, der in der Aus- und Weiterbildung von Personen im Justizsektor genutzt werden könnte, oder der Leitfaden «Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen – Ein Leitfaden für die Praxis der Sozialen Arbeit»⁵. Die Materialien sollten adressat*innengerecht, inklusiv, praxisnah und didaktisch auf dem neuesten Stand sein sowie open access zur Verfügung gestellt werden.  Information & Dokumentation / praxisorientierte Forschung

Empfehlung 3.2: Weiterbildungsangebote für Multiplikator*innen

Menschenrechtsbildung stellt hohe fachliche und pädagogisch-didaktische Ansprüche an die Multiplikator*innen. Es wird empfohlen, dass die SMRI Weiterbildungsangebote für Multiplikator*innen schafft, die ein umfassendes Verständnis von Menschenrechtsbildung im Sinne der UNDHRET fördern und die Multiplikator*innen befähigen, Angebote von hoher fachlicher und pädagogisch-didaktischer Qualität zu entwickeln und umzusetzen. Diese können auch die Form eines Beratungsangebots annehmen.  Beratung

Empfehlung 3.3: Asynchrones Online-Angebot

Alle befragten Nationalen Menschenrechtsinstitutionen nannten das Desiderat, ein niederschwelliges Bildungsangebot für die breite Öffentlichkeit zu schaffen. Es wird empfohlen, dass die SMRI einen Online-Kurs mit Erklärvideos zu den Grundlagen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung entwickelt. Dieses Angebot könnte gemeinsam mit Nationalen Menschenrechtsinstitutionen aus denselben Sprachregionen umgesetzt werden.  internationaler Austausch

⁵ Akkaya, G., Belser, E., Egbuna-Joss, A. & Jung-Blattmann, J. (2016). Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen. Ein Leitfaden für die Praxis der Sozialen Arbeit. Interact. <https://doi.org/19.5281/zenodo.3433571>

Materialienverzeichnis

Internationale Verträge

Europäische Sozialcharta, 18. Oktober 1961, C.E.T.S. Nr. 035.

Europäische Sozialcharta (revidiert), 3. Mai 1996, C.E.T.S. Nr. 163.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 16. Dezember 1966, SR 0.103.1, 993 U.N.T.S. 3.

Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, 21. Dezember 1965, SR 0.104, 660 U.N.T.S. 195.

Protokoll Nr. 1 zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, 20. März 1952, C.E.T.S. Nr. 009.

Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, 10. Dezember 1984, SR 0.105, 1465 U.N.T.S. 85.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 20. November 1989, SR 0.107, 1577 U.N.T.S. 3.

Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen, 20. November 2006, SR 0.103.3, 2716 U.N.T.S. 3.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 13. Dezember 2006, SR 0.109, 2515 U.N.T.S. 3.

Dokumente der Vereinten Nationen

Commission on Human Rights. (1996). Appendix, Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995–2004: Human Rights Education - Lessons for Life, U.N. Doc. A/51/506/Add.1 (12. Dezember 1996).

G.A. Res. 217 (III) A, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (10. Dezember 1948).

G.A. Res. 1386 (XIV), Declaration on the Rights of the Child, U.N. Doc. A/4354 (20. November 1959).

G.A. Res. 2037 (XX), Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding Between Peoples, U.N. Doc. A/RES/20/2037 (7. Dezember 1965).

G.A. Res. 48/134, Principles relating to the Status of National Institutions (The Paris Principles) (20. Dezember 1993).

G.A. Res. 59/113, World Programme for Human Rights Education, U.N. Doc. A/RES/59/113 (10. Dezember 2004).

G.A. Res. 66/137, Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung, U.N. Doc. A/RES/66/137 (19. Dezember 2011).

G.A. Res. 70/1, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, U.N. Doc. A/RES/70/1 (21. Oktober 2015).

H.R.C. Res 15/11, World Programme for Human Rights Education: adoption of the plan of action for the second phase, U.N. Doc A/HRC/RES/15/11 (6. Oktober 2010).

H.R.C. Res 27/12, World Programme for Human Rights Education: adoption of the plan of action for the third phase, U.N. Doc A/HRC/RES/27/12 (2. Oktober 2014).

H.R.C. Res 42/7, World Programme for Human Rights Education: adoption of the plan of action for the fourth phase, U.N. Doc A/HRC/RES/42/7 (4. Oktober 2019).

H.R.C. Res 57/10, World Programme for Human Rights Education: the plan of action for the fifth phase, U.N. A/HRC/RES/57/10 (11. Oktober 2024).

World Conference on Human Rights, Vienna Declaration and Programme of Action, U.N. Doc. A/CONF.157/23 (25. Juni 1993).

Dokumente anderer internationalen Organisationen

- Council of Europe (2024). Education Strategy 2024-2030. Learners first: Education for Today's and Tomorrow's Democratic Societies
- Council of Europe (2019). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC).
- Council of Europe Recommendation CM/Rec (2010)7, Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (11. Mai 2010).
- OHCHR (1993). Principles relating to the Status of National Institutions (The Paris Principles). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/principles-relating-status-national-institutions-paris>
- OSCE (2012a). *Guidelines on Human Rights Education for Law Enforcement Officials*. OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/a/5/93968.pdf>
- OSCE (2012b). *Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*. OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/c/9/93969.pdf>
- OSCE (2013a). *Guidelines on Human Rights Education for Health Workers*. OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/b/8/105053.pdf>
- OSCE (2013b). *Guidelines on Human Rights Education for Human Rights Activists*. OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/5/b/105050.pdf>
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2023). *Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Schweizerische Gesetzgebung und Vereinbarungen

- Bundesgesetz über die Berufsbildung, 13. Dezember 2002, SR 412.10 (1. März 2025).
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, 30. September 2011, SR 414.20 (1. Juni 2025).
- Bundesgesetz über Massnahmen zur zivilen Friedensförderung und Stärkung der Menschenrechte, 19. Dezember 2003, SR 193.9 (1. Januar 2025)
- Bundesverfassung, 18. April 1999, SR 101.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), 14. Juni 2007, Systematische Sammlung des interkantonalen Rechts im Bildungsbereich, 1.2.

Literaturverzeichnis

- Amnesty International. (2021). *Mapping the State of Human Rights Education in Formal Secondary Education in Kyrgyzstan*. <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/05/EUR5841202021ENG-LISH.pdf>
- CIIP. (2010/2024). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/pages/zone-telechargement-per>
- Daniels, S. (2018). Global Citizenship Education and Human Rights in Scottish education: An analysis of education policy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(2), 85–99. <https://doi.org/10.1177/2047173418769910>
- Daniels, S. (2022). Incorporating the Convention on the Rights of the Child in Scottish education. *Human Rights Education Review*, 5(3), 48–67. <https://doi.org/10.7577/hrer.4771>
- Danish Institute for Human Rights. (2017). *Guide to a strategic approach to human rights education: how NHRIs can benefit from their unique position and set winning priorities*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/guide_to_a_strategic_approach_to_human_rights_education_2017.pdf
- Decara, C. (2013). *Mapping of Human Rights Education in Schools*. https://www.humanrights.dk/files/media/migrated/mapping_of_hre_in_danish_schools_0.pdf
- DECS. (2015/2022). *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese*. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- D-EDK. (2014). *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*. https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1
- EDI, EVD & EDK. (2011). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/39420.pdf>
- EDK. (2015). *Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen: Faktenblatt, 10. Juni 2015*. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele>
- EDK. (2018). *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen*. https://edudoc.ch/record/133116/files/FMS_rahmenlehrplan_d.pdf
- EDK. (2024). *Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen*. <https://edudoc.ch/record/232281/files/Rahmenlehrplan-maturitaetsschulen.pdf>
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2025). *Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fritzsche, K. P. (2016). *Menschenrechte: Eine Einführung mit Dokumenten* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). *UTB Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft: Bd. 2437*. Ferdinand Schöningh.
- Fritzsche, K. P. (2017). Implizite Menschenrechtsbildung: Defizit- oder Ressourcenperspektive. In K. P. Fritzsche, P. G. Kirchschläger & T. Kirchschläger (Hrsg.), *Grundlagen der Menschenrechtsbildung: Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen* (S. 206–210). Wochenschau.
- Gigerl, M. (2019). Aktuelle Befunde zur Menschenrechtsbildung: Status Quo der Menschenrechtsbildung in Volksschulen der Steiermark. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlfahrt (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 1: Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 167–177). Waxmann.
- Human Rights Centre. (2014). *Human Rights Education in Finland*. https://bin.yhdistysvain.fi/1598743/opkGqle6r9vlyW0567TH0VGp4k/HR%20education%20in%20FIN_en.pdf_.pdf
- Kirchschläger, P. G., Kirchschläger, T. & Suter, C. (2015). *Etude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en Suisse, en particulier sur le plan d'études romand: Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte*. Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR).
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779979135

- Louviot, M. (2021). *L'éducation aux droits de l'enfant : participation des élèves et enjeux de la forme scolaire.: Etude de cas en Suisse romande* [Dissertation, Université de Genève]. DataCite.
- Moody, Z. (2021). Children's Human Rights and Intercultural Education: Curricular Prescriptions and Teachers' Practices in Switzerland. In J. Gillett-Swan & N. Thelander (Hrsg.), *Transdisciplinary Perspectives in Educational Research. Children's Rights from International Educational Perspectives* (Bd. 2, S. 203–215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80861-7_15
- Müller, L. (2001). *Didaktik der Menschenrechte: Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive* [Dissertation], Universität Trier.
- OSCE. (2012). *Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*. OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/c/9/93969.pdf>
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. *PROSPECTS*, 47(1-2), 87–100. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9419-z>
- Rinaldi, S. (2018). *Menschenrechtsbildung an Gymnasien: Verständnisse, Chancen und Herausforderungen*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388787>
- Rinaldi, S. & Marina, O. (2024). Learning how to speak truth to power – comparing Ukrainian and Swiss foreign language curricula. *Human Rights Education Review*, 7(1), 49–71. <https://doi.org/10.7577/hrer.5272>
- Rinaldi, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2026). Interdisciplinary children's human rights education in Switzerland: Curricula and teaching practices. *Prospects (online first)*. <https://doi.org/10.1007/s11125-026-09771-1>
- Rinaldi, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2020). Children's human rights education in Swiss curricula. An intercultural perspective into educational concepts. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 64–83. <https://sjer.ch/article/view/5610>
- SBFI. (2017). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/de/sd-web/j7tbwnVnlt9R/rahmenlehrplan_fuerdieberufsmaturitaet.pdf
- SBFI. (2019). *Das Bildungssystem der Schweiz*. <https://www.sbfi.admin.ch/de/bildungssystem-schweiz>
- SBFI. (2025a). *Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/de/sd-web/6J7xFxDA7Kj4/nRLP_ABU_DE-def.pdf
- SBFI. (2025b). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. <https://backend.sbfi.admin.ch/fileservice/sdweb-docs-prod-sbfitestch-files/files/2025/07/02/14c6924c-9529-4c4e-a629-89d5891dc315.pdf>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Struthers, A. E. C. & Brittle, R. (2025). Human rights education and safeguarding: perceptions of teaching practices in England and Scotland. *Human Rights Education Review*, 8(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/25355406.2025.2452120>
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1–24.
- WBF & SBFI. (2021). *Politische Bildung in der Schweiz – Gesamtschau: Entwicklung 2018–2021 der politischen Bildung in der Schweiz*. (Aktualisierung des Berichts des Bundesrates in Erfüllung des Postulates 16.4095 vom 14. November 2018). https://www.sbfi.admin.ch/dam/de/sd-web/kpvckkAH8UDo/bericht-caroni-2018-2021_d.pdf
- Zamora, P., Schafröth, C. & Röder, C. (August 2020). *Die Politische Bildung in der Schweiz: Studie im Auftrag der Anny-Klawar-Morf-Stiftung*. https://anny-klawar-morf.ch/wp-content/uploads/2020/11/AKM_Politische_Bildung_Web.pdf
- Zembylas, M. & Keet, A. (Hrsg.). (2018). *Bloomsbury Critical Education Ser. Critical Human Rights, Citizenship, and Democracy Education: Entanglements and Regenerations*. Bloomsbury Publishing PLC. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5378036>

Anhang

- Anhang A: UNO-Menschenrechtsübereinkommen mit Bestimmungen zu Menschenrechtsbildung
- Anhang B: Schlüsselbegriffe Lehrplananalyse
- Anhang C: Teilnehmende Gruppendiskussionen und Einzelgespräche

Anhang A: UNO-Menschenrechtsübereinkommen mit Bestimmungen zu Menschenrechtsbildung

(von der Schweiz ratifiziert)

Vertrag	Relevante Artikel
Internationaler Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (ICESCR)	Art. 13(1): Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.
Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD)	Art. 7: Die Vertragsstaaten verpflichten sich, unmittelbare und wirksame Massnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, zu treffen, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen, zwischen den Völkern und Rassen- oder Volksgruppen Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern sowie die Ziele und Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung und dieses Übereinkommens zu verbreiten.
Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe (CAT)	Art. 10(1): Jeder Vertragsstaat trägt dafür Sorge, dass die Erteilung von Unterricht und die Aufklärung über das Verbot der Folter als vollgültiger Bestandteil in die Ausbildung des mit dem Gesetzesvollzug betrauten zivilen und militärischen Personals, des medizinischen Personals, der Angehörigen des öffentlichen Dienstes und anderer Personen aufgenommen wird, die mit dem Gewahrsam, der Vernehmung oder der Behandlung einer Person befasst werden können, die der Festnahme, der Haft, dem Strafvollzug oder irgendeiner anderen Form der Freiheitsentziehung unterworfen ist.
Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC)	Art. 29(1)(b): Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss: b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen (CPED)	Art. 23(1): Jeder Vertragsstaat stellt sicher, dass die Ausbildung des mit dem Gesetzesvollzug betrauten zivilen und militärischen Personals, des medizinischen Personals, der Angehörigen des öffentlichen Dienstes und anderer Personen, die mit dem Gewahrsam oder der Behandlung einer Person, der die Freiheit entzogen ist, befasst werden können, den erforderlichen Unterricht und die erforderliche Aufklärung über die einschlägigen Bestimmungen dieses Übereinkommens umfasst, um: a) die Beteiligung dieser Bediensteten an Fällen von Verschwindenlassen zu verhüten; b) die Bedeutung der Verhütung und der Ermittlungen in Bezug auf das Verschwindenlassen zu unterstreichen; c) sicherzustellen, dass die Dringlichkeit der Aufklärung der Fälle von Verschwindenlassen anerkannt wird.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK)	Art. 8(1): Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Massnahmen zu ergreifen, um: a) in der gesamten Gesellschaft, einschliesslich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern; b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschliesslich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen; c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern.
--	---

Anhang B: Schlüsselbegriffe Lehrplananalyse

Konzeptionelle Begriffe

Deutsch		français		italiano	
Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse
demokrati*	Demokratie (...) demokratisch	démocrati*	démocratie démocratique(s)	democra*	democrazia democratico/a/i, democratiche educazione alla democrazia
politi	Politik (...) politisch politische Bildung	politique*	politique(s) politique(s)	politic* educazione civica cittadinanza*	politica politico/a/i, politiche educazione civica
staatsbürg	Staatsbürger/innen	citoyenne*	citoyenneté/ citoyenne éducation à la citoyenneté		cittadinanza educazione alla cittadinanza
recht	Recht(e) rechtlich	droit*	droit(s) légal/juridique	diritt*	diritto/i giuridico, legale
	Kinderrecht(e) Menschenrecht(e) Menschenrechtsbildung	légal* juridique*	droit(s) de l'enfant droit(s) humain(s) / droit(s) de l'homme	giuridico* legale*	diritto/i umano/i
	Rechtsstaat Rechtsstaatlichkeit rechtstaatlich		état de droit		stato di diritto
	Grundrecht(e), Rechtssystem/ - ordnung, Völkerrechte, Bürger- rechte, ...		droits fondamentaux, droits poli- tiques, ...		diritti fondamentali

Thematische Begriffe

Deutsch		français		italiano	
Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse
armut*	Armut	pauvre*	pauvreté pauvres	povert*	povertà
behind* beeinträchtigt*	Behinderung Beeinträchtigung	handicap*	handicap	disabil*	disabilità
diskriminier	Diskriminierung diskriminieren diskriminierend	discrimin*	discrimination discriminatoire	discrimin*	discriminazione/i discriminare discriminate
freiheit meinungsfrei*	Freiheit freiheitlich -	liberté libert* opinion* libert* express*	liberté -	libert* libert* opinion* libert* espress*	libertà -
fried*	Frieden friedlich friedvoll	pai*	paix	pac*	pace pacifica
gender* geschlecht*	Gender Geschlecht/er geschlechtstypisch, (...) geschlechtersensibel, (...)	gen* sex*	genre(s) sexe	gener* sess*	genere sessualità sessualmente
gerecht	(Un-) Gerechtigkeit (un-) gerecht	*justice* *juste* équit* égalité des chances	(in-) justice juste équité équitable -	giust* pari opportuni*	(in-) giustizia giusto pari opportunità
gesund*	Gesundheit (...) gesund gesundheitlich	santé* sanitair*	santé sanitaire	salut*	salute salutari/e
gleich	(Un-) Gleichheit, -stellung (...) Gleichberechtigung (un-) gleich	égalit* parit* équité	égalité(s) - équité	uguagl* parità equità	uguaglianza parità equità
globalisierung*	Globalisierung	mondialisation*	mondialisation	globalizz*	globalizzazione globalizzato

interkultur*	Interkulturalität interkulturell	intercultur*	interculturel/le	intercultural*	interculturalità interculturale/i
klima*	Klima (...)	climat*	climat climatiques	clim*	clima climatico/i/a
konflikt*	Konflikt(e)	conflit*	conflit(s)	conflitt*	conflitto/i conflittualità
krieg*	Krieg(e)	guerr*	guerre(s)	guerr*	guerra
terror*	Terrorismus	terror*	-	terror*	-
folter*	-	torture*	-	tortura*	-
medien*	Medien Medienbildung	média*	médias médiatique	medi*	media mediologici mediatiche, mediali
migr*	Migration (...)	migr*	migration(s) migratoire	migra*	migrazione/i migratoire
asyl*	Asyl	asil*	asile	asil*	-
flucht*	Flucht	fuit*	fuite	fug*	-
nachhaltig*	Nachhaltigkeit (...)	durab*	durabilité	sostenibil*	sostenibilità
BNE	nachhaltig Bildung für Nachhaltige Ent- wicklung, BNE	EDD	durable éducation en vue du développe- ment durable, EDD	EDS	sostenibile/i educazione allo sviluppo soste- nibile
rassis	Rassismus	racis*	racisme	razzis*	-
schutz	Schutz	prot*	protection(s)	prote*	protezione
schütz	schützen		protéger		protetto
solidari*	Solidarität solidarisch	solida*	solidarité solidaire	solidar*	solidarietà
toleran	Toleranz	tolér*	tolérance	tolleran*	-
umwelt*	Umwelt	environn*	environnement environnemental/aux	ambient*	ambiente ambientale/i
	Umweltbildung				educazione ambientale
verantwort*	Verantwortung verantwortlich verantwortungsvoll, (...)	responsab*	responsabilité responsable	responsabil*	responsabilità responsabile/i responsabilmente
würde	Würde Menschenwürde	dignité*	dignité	dignit*	dignità di ognuno

Pädagogische Begriffe

Deutsch		français		italiano	
Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse	Suchbegriff	Ergebnisse
anerkenn*	Anerkennung	reconnaiss*	reconnaissance reconnaissant	riconosc*	riconoscimento iconoscere
Pädagogik der An- erkennung	-	pédagogie de la reconnaissance	-	Pedagogia del riconoscimento	-
beziehung*	Beziehung	relation*	relation(s)	relazion*	relazione
partizip*	Partizipation partizipieren partizipativ	particip*	participation participer participatif participant prendre part	partecipa*	partecipazione partecipare partecipativo/i
teilhabe*	Teilhabe teilhaben	prendre part	-	prendere parte	-
teiln*	Teilnahme teilnehmen	être impliqué	-	essere coinvolto	-
mitwirk*	Mitwirkung				
respekt*	Respekt respektieren respektvoll	respect*	respect respecter respectueux/euse	rispett*	rispetto rispettare rispettoso/a/i
schulklima*	Schulklima	climat scolaire*	climat scolaire	ambiente scola- stico*	-
klassenklima*	Klassenklima	climat de classe*	-	clima di classe*	-
schulkultur*	Schulkultur	culture scolaire*	-	cultura scolastica*	-

Anhang C: Teilnehmende Gruppendiskussionen und Einzelgespräche

Illan Acher, Amnesty International, Responsable éducation aux droits humains

Marianne Aeberhard, humanrights.ch

Gian Beeli, Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (EBG)

Gioanna Bertschy, Codap

Christina Caprez, ABQ, freie Soziologin

Katja Cavalleri Hug, Ombudsstelle Kinderrechte Schweiz

Mandy Falkenreck, Dozentin, Schwerpunkt Aufwachsen und Bildung, OST - Ostschweizer Fachhochschule

Daniel Fink

Daniel Furter, Geschäftsleiter Pink Cross

Rolf Gollob, UNESCO-Kommission

Florian Hadatsch, UNICEF Schweiz + Liechtenstein, Child Rights Advocacy

Marcus Kradolfer, Direktor Polizeischule Ostschweiz

Marco Lupatini, Senior Dozent und Forscher SUPSI-DFA/ASP

Giulia Reimann, Sekretariat eidg. Kommission gegen Rassismus (EKR)

Remo-Bruno Cadosch, Stv. Chef Kriegsvölkerrecht, Armeestab

David Rey, Syndicat des enseignant·es romand·es

Carmen Röthlisberger, CSCSP, collaboratrice scientifique, département Formation de base et de cadres

Carol Schaefroth, Geschäftsführerin Campus Demokratie

Matthis Schick

Nico Scholer, Geschäftsleitung Kinderbüro

Lukas Tobler, Pädagogische Hochschule Luzern

Arno Ulber, Pädagogische Hochschule Graubünden