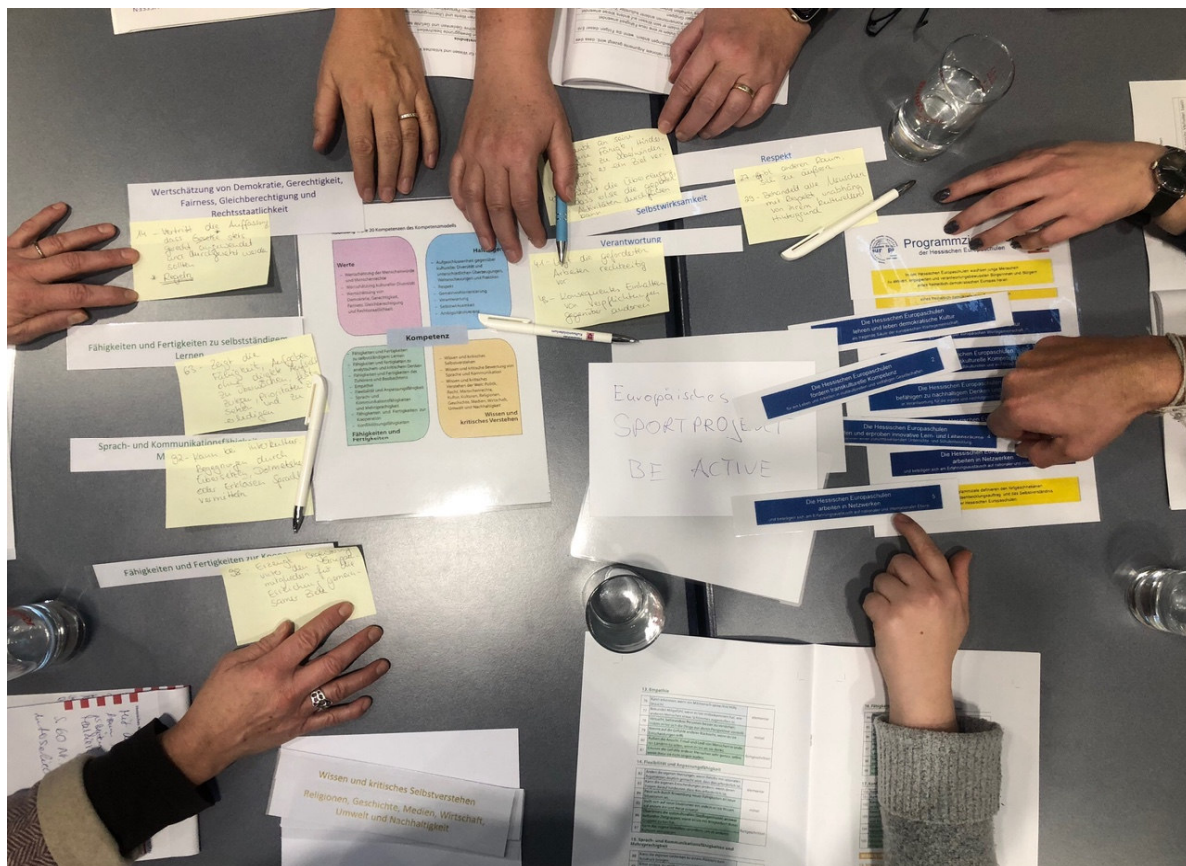


Demokratische Kultur und interkultureller Dialog

Leitfaden für Projekte und Unterrichtsgestaltung an den Hessischen Europaschulen



Arbeit mit den neuen Programmgrundlagen auf der Grundsatztagung im November 2023
(Foto: Ulf Brüdigam)

*Demokratie ist kein Zuschauersport, sondern eine Veranstaltung zum Mitmachen.
Wenn wir uns nicht daran beteiligen, ist es keine Demokratie mehr.*

Michael Moore

Zusammenstellung: Rolf Gollob, Sabine Müller
Zürich/Wiesbaden, Januar 2024

Inhalt

Einführung	1
I. Die Programmgrundlage der Hessischen Europaschulen.....	4
1. Präambel der Hessischen Europaschulen.....	5
2. Programmziele	7
Ziel 1: Demokratische Kultur	7
Ziel 2: Interkulturelle Kompetenz	9
Ziel 3: Nachhaltig Denken und Handeln	11
Ziel 4: Innovative Lern- und Lebensräume	13
Ziel 5: Netzwerkarbeit.....	15
3. Hessische Europaschulen – demokratische Lehr- und Lernkultur.....	17
3.1 Der Referenzrahmen des Europarats.....	18
3.2 Zwanzig Kompetenzen für eine demokratische Kultur.....	19
3.3 Deskriptoren: Wie die Kompetenzen sichtbar werden.....	20
3.4 Interkulturelle Kompetenz als zentrales Qualitätsmerkmal.....	21
3.5 Der Referenzrahmen in der praktischen Umsetzung der Europaschularbeit..	23
II. Pädagogik und Kompetenzen für eine demokratische Kultur.....	26
1. Pädagogische Grundsätze.....	26
2. Demokratische Lehr- und Lernkultur	27
3. Exemplarische Methoden und Ansätze.....	30
3.1 Kooperatives Lernen	31
3.2 Projektbasiertes Lernen.....	32
3.3 Service Learning – Lernen durch Engagement (LdE).....	33

III. Beurteilung	38
1. Demokratiekompetenz beurteilen: Chancen und Grenzen	38
2. Drei exemplarische Ansätze	39
2.1 Tagebücher und Lernjournale	40
2.2 Prozessbeobachtung	40
2.3 Portfolio-Beurteilung	41
 Anhang: Materialien	 43
1. Die 20 Kompetenzen kurz beschrieben	43
1.1 Werte	43
1.2 Haltungen	48
1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	55
1.4 Wissen und kritisches Verstehen	65
2. Der Bedarf an Kompetenzdeskriptoren	73
2.1 Werte-Deskriptoren	75
2.2 Haltungs-Deskriptoren	77
2.3 Fähigkeits- und Fertigkeiten-Deskriptoren	79
2.4 Deskriptoren für Wissen und kritisches Verstehen	82
 Notizen	 84
 RF CDC Poster	 85

Einführung

Idee der Hessischen Europaschulen ist es, Kindern, Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen die Chancen, den Wert und die Herausforderungen eines zusammenwachsenden Europas nahe zu bringen. Die Hessischen Europaschulen befähigen ihre Lernenden durch ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit, die Zukunft eines demokratischen Europas aktiv mitzugestalten sowie sich in Europas Vielfalt und dem globalen Studien- und Arbeitsmarkt zurechtzufinden. Mit ihren Vorhaben und Programmen sowie mit den zahlreichen Austausch- und Begegnungsprojekten (jährlich ca. 700 Projekte mit rund 340 Partnerschulen weltweit) setzen die Hessischen Europaschulen den in fünf Programmzielen konkretisierten Auftrag um.

Teil I dieses Leitfadens stellt die fünf Programmziele vor, die ab dem Schuljahr 2024/2025 Programmgrundlage für die Europaschularbeit sind. Diesen Programmzielen vorangestellt sind ein Text zur historischen Einordnung des Schulentwicklungsprogramms sowie eine Präambel, aus deren einzelnen Abschnitten die Zielformulierungen abgeleitet sind. Prägende, profilgebende Inhalte aus dem Europäischen Curriculum (EC) der Hessischen Europaschulen aus dem Jahr 2010 wurden bei der Programmfortschreibung implementiert, indem sie in die Programmziele und einzelne Passagen der Erläuterungstexte aufgenommen wurden. Gleiches gilt für die bis zum Schuljahr 2023/2024 geltenden vier Programmbereiche und die sechs Ziele 2020.

Damit entwickeln diese fünf Programmziele die Programmarbeit der Hessischen Europaschulen der letzten 30 Jahre fort und machen das Programm zukunftsfähig.

Darüber hinaus betten die Hessischen Europaschulen den im Auftrag des Europarats entwickelten Referenzrahmen zu Kompetenzen für eine Demokratische Kultur (Reference Framework of Competences for Democratic Culture¹ – im Folgenden RFCDC genannt) in ihre Programmfortschreibung ein. Dieser Referenzrahmen fasst die Arbeiten des Europarats zur interkulturellen Bildung und zur Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft/Menschenrechtserziehung (EDC - Education for Democratic Citizenship/ HRE - Human Rights Education -) zusammen und integriert sie. Er besteht aus drei Bänden.

¹ Englische Originalausgabe: Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 1-3, Council of Europe, April 2018; die deutschsprachige Ausgabe: Referenzrahmen: Kompetenzen für eine Demokratische Kultur wurde 2023 in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) veröffentlicht und ist auf der Website des Europarates abrufbar: [RFCDC Volumes - Reference Framework of Competences for Democratic Culture \(coe.int\)](https://coe.int/tf/cdcr/)

In Teil II, Pädagogik, geht es dann um konkrete Umsetzungsschritte und -methoden; dieser Abschnitt nimmt im Wesentlichen Bezug auf Band 3 des RFCDC und fasst essentielle Inhalte zusammen.

Teil III, Beurteilung, beschreibt schließlich zum einen den Umgang mit Deskriptoren, die benötigt werden, um den erfolgreichen Kompetenzerwerb oder –zuwachs festzustellen, und erläutert zum anderen exemplarisch drei Beurteilungsmethoden, die dafür geeignet sind.

Anhang: Materialien benennt und erläutert die 20 Kompetenzen des RFCDC in den vier Bereichen Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen mit den dazu gehörenden Deskriptoren. Diese Zusammenstellung ist Band 2 des RFCDC entnommen.

Warum integriert das Hessische Europaschulprogramm den RFCDC in ihre fortgeschriebene Programmgrundlage?

Zuerst sind Bildung zu demokratischer Staatsbürgerschaft in einem zusammenwachsenden Europa und interkulturelle Dialogfähigkeit seit jeher im Fokus der Arbeit der Hessischen Europaschulen. Der RFCDC wurde von einem internationalen Expertengremium des Europarats erarbeitet, um „.... die Mitgliedstaaten dabei [zu] unterstützen, mithilfe ihres Bildungswesens offene, tolerante und vielfältige Gesellschaften zu entwickeln.“² Er bietet einen systematischen Ansatz zur Förderung der Kompetenzen, die benötigt werden, um aktiv an der demokratischen Kultur teilzunehmen, die Menschenrechte zu respektieren, zu fördern und zu verteidigen und an einem effektiven, angemessenen und respektvollen interkulturellen Dialog teilzuhaben.

Zum zweiten dienen die 20 Kompetenzen des im RFCDC genutzten Kompetenzmodells nicht nur der Stärkung von Demokratie und Menschenrechten. Sie können darüber hinaus dazu beitragen, Lernende zu befähigen, derzeit noch nicht konkret absehbaren, zukünftigen – auch technologischen – Entwicklungen und Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Die hierfür benötigten Kompetenzen – z.B. Ambiguitätstoleranz, kritisches Denken und Verstehen oder Konfliktlösungskompetenzen, die zu den 20 Kompetenzen des RFCDC gehören – sind in vielen Schulen als Orte des Zusammenlebens und Lernens schon Realität, beispielsweise auch in berufsvorbereitenden

² Referenzrahmen: Kompetenzen für eine Demokratische Kultur, Bd. 1, S. 7

Kontexten. Die entsprechende Kompetenzentwicklung passiert jedoch teilweise eher unbewusst. Allerdings können nur bewusst wahrgenommene Kompetenzen gezielt (weiter-) entwickelt werden.

Schließlich arbeiten Hessische Europaschulen international. Daher kann der RFCDC auch als Unterstützung einer angestrebten weiteren europäischen Vernetzung genutzt werden, ist doch der Austausch zu Fragen von Demokratieerfahrungen und -projekten zwischen Personen, Schulen und Institutionen ohne gemeinsame Sprache immer schwierig. Eine allen bekannte (Fach-) Sprache ist nötig, um individuelle Erfahrungen verständlich machen zu können. Der RFCDC hat das Potential, dieses Instrument zur Verständigung zu sein. Über die 20 Kompetenzen und die entsprechenden Deskriptoren hinaus bietet der RFCDC mit seinen zusätzlichen Materialien und Tools allen Beteiligten eines Austausches die Möglichkeit, sich in einer „terminologischen Schnittmenge“ zu treffen.

Der vorliegende Praxisleitfaden soll die Hessischen Europaschulen dabei unterstützen, Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Competences for Democratic Culture – im Folgenden CDC genannt) in Verknüpfung mit der Umsetzung der fünf Programmziele erfolgreich zu fördern und festzustellen, welcher Kompetenzzuwachs erreicht werden konnte.

Der RFCDC ist ein Werk, das im Rahmen internationaler Expertenzusammenarbeit entstand und es wird an einigen Stellen offensichtlich, dass Begriffe in verschiedenen Sprachen und nationalen Bildungszusammenhängen unterschiedliche Bedeutungen haben. Einige der im Rahmen der offiziellen deutschen Übersetzung gewählten Begrifflichkeiten werden im Folgenden kurz definiert:

Lehrkräfte: Meint alle, die Lehr-/Lernprozesse an Schulen und Seminaren organisieren, anleiten und begleiten und Lernende (aus)bilden.

Lernende: Meint alle, die sich in Lernprozessen befinden und durch Lehrkräfte angeleitet und (aus)gebildet werden.

Beurteilung: Wird in diesem Leitfaden verwendet als Möglichkeit der Feststellung einer erreichten Kompetenz und der Effizienz der gewählten Maßnahme.

I. Die Programmgrundlage der Hessischen Europaschulen

Das Schulentwicklungsprogramm Hessische Europaschulen umfasst aktuell 33 allgemein- und berufsbildende Schulen sowie ein Europa-Studienseminar für berufliche Schulen. Der Begriff "Hessische Europaschulen" ist historisch gewachsen und bezieht sich im Folgenden auf alle Bildungseinrichtungen im Programm.

Die Hessischen Europaschulen wurden 1992 mit dem Ziel ins Leben gerufen, junge Menschen auf ein zusammenwachsendes Europa vorzubereiten. Noch unter dem Eindruck des Falls der Berliner Mauer im November 1989, der Wiedervereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 und der Unabhängigkeitserklärung Litauens am 11. März 1990, der 14 weitere Staaten der ehemaligen Sowjetunion folgen sollten, wurde davon ausgegangen, dass Europa als Wertegemeinschaft weiter zusammenwachsen und die europäische Integration in einem friedlichen Prozess auch in den Folgejahren voranschreiten würde. Diese positive Erwartungshaltung war der Ausgangspunkt für die konzeptionelle Ausgestaltung des Schulentwicklungsprogramms und die Definition des Arbeitsauftrags der ersten fünf Europaschulen in Hessen.

Heute ist bekannt, dass die Idee zur Gründung des Schulentwicklungsprogramms auf einem sicher geglaubten Fundament basierte, das nach dem Jahrtausendwechsel zunehmend zu erodieren begann. Die BREXIT-Abstimmung in Großbritannien im Jahr 2016, der Abbau von rechtsstaatlichen Strukturen in EU-Mitgliedsstaaten wie Polen und Ungarn sowie Wahlerfolge von rechtspopulistischen, nationalistischen und europa-feindlichen Parteien deuten auf problematische Entwicklungen innerhalb der europäischen Wertegemeinschaft hin. Hinzu kommt eine zunehmende Bedrohung von außen, wie der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine, der am 24. Februar 2022 begann. Auswirkungen des Klimawandels, fortschreitende Inflation, zunehmende Migration, Unsicherheiten auf den globalen Märkten und Jugendarbeitslosigkeit verstärken das Gefühl der Bedrohung von außen. Europa wird in seinen Fundamenten von innen und außen bedroht.

Junge Menschen an den Hessischen Europaschulen erleben dieses Gefühl der Unsicherheit in ihrem Alltag. Durch die Vermittlung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur sollen sie davor bewahrt werden, vermeintlich einfachen Erklärungsmus-

tern und Versprechen Glauben zu schenken, die eine Lösung auf die real empfundenen Bedrohungen in einem Rückfall in die Nationalstaatlichkeit sehen.

Die auf den folgenden Seiten beschriebene Präambel und die fünf Programmziele der Hessischen Europaschulen sowie die dazugehörigen Hintergrundinformationen zur Historie des Schulentwicklungsprogramms beschreiben den gewachsenen und definieren den fortgeschriebenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsauftrag sowie das Selbstverständnis der Hessischen Europaschulen.

1. Präambel der Hessischen Europaschulen

Die Hessischen Europaschulen sind ein auf europäische Integration ausgerichtetes Netzwerk zertifizierter Bildungseinrichtungen. Sie arbeiten international im Bewusstsein einer globalen Verantwortung und wenden dabei verstärkt innovative Lehr- und Lernprozesse an. Dieses Netzwerk wird vom Land Hessen gefördert und fachlich umfassend begleitet. In den modellhaft gestalteten Lern- und Lebensräumen der Hessischen Europaschulen wachsen junge Menschen zu aktiven, engagierten und verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern eines freiheitlich-demokratischen Europas heran. Dieses Selbstverständnis prägt den kontinuierlichen Schul- und Unterrichtsentwicklungsauftrag der Hessischen Europaschulen.

1 Die Hessischen Europaschulen sind demokratische und lernende Institutionen. Hier werden Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen für den Erwerb und Erhalt von Kompetenzen für eine demokratische Kultur vermittelt und gemeinsam gelebt. Dies befähigt zur politischen Beteiligung in einem demokratischen Europa und ermöglicht verantwortungsbewusste Zukunftsentscheidungen im europäischen und globalen Kontext, wie es der Vertrag von Lissabon vorsieht.

2 Europa ist komplex, multikulturell und vielfältig. Es unterliegt im Kontext weltweiter Entwicklungen einem stetigen Veränderungsprozess. Das übergeordnete Ziel an den Hessischen Europaschulen ist die Ausbildung interkultureller Kompetenz sowie die Bewusstmachung gelebter Vielfalt. Sprachenvielfalt, Wissen um naturwis-

senschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge sowie internationale Berufsorientierung verbinden sich hier mit vielfältigen Angeboten sozialen und kulturellen Lernens. Mittels vielfältiger Austausch- und Begegnungsprojekte wird das Bewusstsein für die Bedeutung und den Wert des europäischen Gedankens gestärkt.

3 In dem Bewusstsein, dass die vielfältigen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen der Zukunft nur gemeinsam bewältigt werden können, berücksichtigen die Hessischen Europaschulen in ihren schulischen Konzeptionen und Programmen die Grundsätze der ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit im Sinne der UN-Agenda 2030. In diesem Sinne übernehmen die Hessischen Europaschulen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Generationen.

4 Die Hessischen Europaschulen arbeiten im Rahmen eines modernen Schulmanagements mit entsprechender Qualitätssicherung. Regelmäßiges Controlling, Evaluierungs- und Feedbackverfahren dienen der Reflexion und damit der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen im Programm. Mit ihren alters- und lerngruppengerechten Themen, Programmen und Projekten verstehen sich die Hessischen Europaschulen als Orte der pädagogischen Innovation unter Berücksichtigung aktueller geo- und bildungspolitischer Entwicklungen.

5 Die Hessischen Europaschulen vernetzen sich untereinander sowie im regionalen, europäischen und globalen Kontext. Die Chancen und Möglichkeiten zum Austausch, die sich durch internationale Bildungsprogramme und Netzwerkformate unter anderem der EU, des Europarates sowie der UNESCO ergeben, werden intensiv genutzt. Dabei sind sich die Hessischen Europaschulen ihrer Multiplikationsfunktion bewusst. Sie dokumentieren ihre Erfahrungen und ihr Wissen und teilen ihr Know-how mit anderen Bildungseinrichtungen auf nationaler und internationaler Ebene.

2. Programmziele

Ziel 1: Demokratische Kultur

**Die Hessischen Europaschulen
lehren und leben demokratische Kultur**
als tragende Säule der europäischen Wertegemeinschaft.

Die Hessischen Europaschulen sind demokratische und lernende Institutionen. Hier werden Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen für den Erwerb und Erhalt von Kompetenzen für eine demokratische Kultur vermittelt und gemeinsam gelebt. Dies befähigt zur politischen Beteiligung in einem demokratischen Europa und ermöglicht verantwortungsbewusste Zukunftsentscheidungen im europäischen und globalen Kontext, wie es der Vertrag von Lissabon vorsieht.

Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sind die zentralen Merkmale der europäischen Wertegemeinschaft. Sie bilden die Grundlage für das Zusammenwachsen der europäischen Staaten und ermöglichen eine verbindende europäische Identität ihrer Bürgerinnen und Bürger. Dabei stehen europäische und nationale Werte in einem wechselbezüglichen Verhältnis zueinander, so dass von einem Europäischen Werteverbund gesprochen werden kann.

An den Hessischen Europaschulen werden die europäischen Werte vermittelt und gelebt. Sie bilden die Grundlage des Miteinanders und prägen die Schulkultur. Die pädagogische Grundhaltung zeichnet sich dabei durch wertschätzenden Umgang miteinander, kooperative Strukturen, Verantwortungsübernahme und Partizipationsmöglichkeiten aus. Die Hessischen Europaschulen entwickeln und erproben dafür exemplarische Lern- und Erfahrungsräume.

Die Hessischen Europaschulen sahen von Beginn an eine ihrer Hauptaufgaben darin, jungen Menschen die Merkmale und Funktionsweise einer Demokratie zu vermitteln sowie ihre Chancen und Herausforderungen bewusst zu machen. Ziel ist die Motivation und Befähigung zu aktiver Teilhabe an demokratischen Prozessen. Demokratien sind weltweit zunehmend von innen und außen bedroht. Die Hessischen Europaschulen erkennen deshalb die dringende Notwendigkeit, sich in Zukunft noch stärker in Netzwerke auf nationaler und internationaler Ebene sowie in globale Bemühungen zur

Sicherung demokratischer Strukturen einzubinden. Mit der Entscheidung, den Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) des Europarates in die Europaschularbeit zu implementieren, wird deshalb erstmals ein international erarbeitetes und anerkanntes Konzept zur Vermittlung demokratischer Kultur in ein nationales Schulentwicklungsprogramm eingebunden. Damit nehmen die Hessischen Europaschulen europaweit eine Vorreiterrolle ein.

Der RFCDC benennt 20 Kompetenzen, die Lernende erwerben müssen, um an einer Kultur der Demokratie mitzuwirken und in kulturell vielfältigen Gesellschaften friedlich mit anderen zusammenzuleben. Diese Kompetenzbeschreibungen ermöglichen Bildungseinrichtungen eine Reflexion des aktuellen Entwicklungsstandes, auf deren Grundlage Entwicklungspotentiale erkannt und neue Entwicklungsziele beschrieben werden können. Die einheitlichen internationalen Standards ermöglichen darüber hinaus internationale Vergleichbarkeit und begünstigen damit einen Austausch auf nationaler, europäischer und außereuropäischer Ebene.

Ziel 2: Interkulturelle Kompetenz

Die Hessischen Europaschulen fördern interkulturelle Kompetenz

für ein Leben und Arbeiten in multikulturellen und vielfältigen Gesellschaften.

Europa ist komplex, multikulturell und vielfältig. Es unterliegt im Kontext weltweiter Entwicklungen einem stetigen Veränderungsprozess. Das übergeordnete Ziel an den Hessischen Europaschulen ist die Ausbildung interkultureller Kompetenz sowie die Bewusstmachung gelebter Vielfalt. Sprachenvielfalt, Wissen um naturwissenschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge sowie internationale Berufsorientierung verbinden sich hier mit vielfältigen Angeboten sozialen und kulturellen Lernens. Mittels vielfältiger Austausch- und Begegnungsprojekte wird das Bewusstsein für die Bedeutung und den Wert des europäischen Gedankens gestärkt.

Die Entwicklung einer "Europäischen Dimension" und das interkulturelle Lernen in Unterricht und Schulleben gehörten von Beginn an zur Kernaufgabe einer jeden Hessischen Europaschule.

Heute weisen die Fachcurricula an den Hessischen Europaschulen für alle Jahrgangsstufen und Unterrichtseinheiten eine "Europäische Dimension" aus. Es besteht die Möglichkeit, an themenbezogenen Austauschprogrammen teilzunehmen. Die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen und Organisationen im In- und Ausland ist fester Bestandteil der Europaschularbeit. Die Hessischen Europaschulen stärken außerdem das Sprachenlernen durch sprachliche Zusatzangebote, berufsbezogene Sprachintensivkurse, veränderte Sprachenfolgen sowie frühzeitigen Sprachenerwerb an Grundschulen u.v.a.m.

Zusätzlich zu den etablierten Angeboten arbeiten die Hessischen Europaschulen schon heute intensiv daran, die vielfältigen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler angemessen einzubinden, individuelle Bildungsbiographien zu berücksichtigen und Möglichkeiten zur Anbindung an den Unterricht des Herkunftslandes zu schaffen. Auch hier stellen sich die Hessischen Europaschulen den Herausforderungen der sich rasant veränderten geopolitischen Lage.

Hessische Europaschulen haben darüber hinaus erkannt, dass interkulturelle Bildung nicht dazu führen darf, dass Menschen mit Etiketten oder Vorurteilen versehen werden. Deshalb muss zusätzlich zu der Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer

Kulturen erfolgreich und angemessen zu interagieren, zukünftig verstärkt ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass es infolge der Globalisierung Lebensrealitäten gibt, die sich über traditionelle kulturelle und religiöse Grenzen hinweg erstrecken. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Menschen sich mitunter verschiedenen soziokulturellen Hintergründen zugehörig fühlen.

Interkulturelle Kompetenz ist eine unabdingbare Voraussetzung für ein Leben und Arbeiten in multikulturellen und vielfältigen Gesellschaften im In- und Ausland. Sie ermöglicht ein friedliches Zusammenleben. Der RFCDC bietet auch hier eine wertvolle Orientierungshilfe für die Hessischen Europaschulen.

Ziel 3: Nachhaltig Denken und Handeln

Hessische Europaschulen
befähigen zu nachhaltigem Denken und Handeln
in Verantwortung für die eigene Generation sowie nachfolgende Generationen.

In dem Bewusstsein, dass die vielfältigen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen der Zukunft nur gemeinsam bewältigt werden können, berücksichtigen die Hessischen Europaschulen in ihren schulischen Konzeptionen und Programmen die Grundsätze der ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit im Sinne der UN-Agenda 2030. In diesem Sinne übernehmen die Hessischen Europaschulen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Generationen.

Die Programmausschreibung im Jahr 1992 definierte die Bereitschaft zur Entwicklung "ökologischer Bildung" als eine von fünf Bedingungen, um sich für die Aufnahme in das Europaschulprogramm bewerben zu können. Die Hessischen Europaschulen hatten sich so bereits vor mehr als 30 Jahren dazu verpflichtet, ökologische Aspekte als festen Bestandteil ihres gesamten schulischen Handelns einzubinden. Hierfür wurden Hessische Europaschule als eine der ersten Bildungseinrichtungen in Hessen mit entsprechenden Gütesiegeln ausgezeichnet. Ökologisches Grundverständnis und ein starkes Bewusstsein für nachhaltiges Handeln prägen das Erscheinungsbild und Schulleben an den Hessischen Europaschulen bis heute.

Im Rahmen von Europaschulprojekten wurden deshalb in den vergangenen Jahrzehnten beispielsweise Klimaworkshops durchgeführt, gemeinsame Gewässeruntersuchungen mit internationalen Partnern initiiert, der globale Agrarwelthandel von früher und heute verglichen oder der Bauernhof als Ort für nachhaltige, lokale Ernährung als außerschulischer Lernort eingebunden. Zwischen den Jahren 2015 und 2017 lautete das Schwerpunktthema der Hessischen Europaschulen "Natürlich Europa". Der Lebensraum Wattenmeer wurde untersucht, Streuobstwiesen besucht, Solarfahrzeuge gebaut, Vor- und Nachteile der Gentechnik unter die Lupe genommen und Kooperationen mit Tierparks, Universitäten und Umweltorganisationen aufgebaut. In all diesen Projekten haben sich die Schülerinnen und Schülern sowie die Lehrkräfte mit den globalen Zusammenhängen sowie Auswirkungen des eigenen ökologischen, sozialen und ökonomischen Denkens und Handelns auf die Welt auseinandergesetzt.

Im Wissen darum, dass die nächste Generation die wichtigste und am meisten betroffene Akteurin ist, wenn es um die globale Zukunft geht, weisen die Hessischen Europaschulen die Befähigung zu nachhaltigem, globalen Denken und Handeln als eines von fünf Programmzielen explizit aus. Damit bekennen sich die Hessischen Europaschulen ausdrücklich zu den Grundsätzen der ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit im Sinne der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zur Förderung des nachhaltigen Friedens und Wohlstands und zum Schutz unseres Planeten.

Bei der Umsetzung des RFCDC in die Praxis der Arbeit an den Hessischen Europaschulen werden die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele konsequent eingebunden und Berücksichtigung finden.

Ziel 4: Innovative Lern- und Lebensräume

Hessische Europaschulen
entwerfen und erproben innovative Lern- und Lebensräume
im Rahmen einer zukunftsweisenden Unterrichts- und Schulentwicklung.

Die Hessischen Europaschulen arbeiten im Rahmen eines modernen Schulmanagements mit entsprechender Qualitätssicherung. Regelmäßiges Controlling, Evaluierungs- und Feedbackverfahren dienen der Reflexion und damit der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen im Programm. Mit ihren alters- und lerngruppengerechten Themen, Programmen und Projekten verstehen sich die Hessischen Europaschulen als Orte der pädagogischen Innovation unter Berücksichtigung aktueller geo- und bildungspolitischer Entwicklungen.

Hessische Europaschulen arbeiten seit Jahrzehnten mit modernen Qualitätsmanagementsystemen unter Einbeziehung kontinuierlicher Evaluations- und Feedbackverfahren. Dazu setzen sie gezielt Teile ihres Budgets in diesem Bereich ein. Dabei wird das Programm seit mehr als zwei Jahrzehnten fachwissenschaftlich begleitet.

Zukunftsfähige und nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn der Europaschulgedanke möglichst breit im Kollegium verankert ist und in der gesamten Schulgemeinde identitätsstiftend wirkt. Dies geschieht beispielsweise durch thematisch orientierte pädagogische Tage, Projektwochen sowie anlassbezogene Aktionstage.

Programmbezogene Leitungsentscheidungen werden an den Hessischen Europaschulen konsequent unter Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern aller Gremien und Interessengruppen getroffen. Dies geschieht nach dem Prinzip der konfluenten Leitung: Aufgaben und Kompetenzen werden auf mehrere Personen und Personengruppen übertragen.

Seit 1992 haben die Hessischen Europaschulen als Pilotschulen wichtige Impulse unter anderem für die Ganztagsschulentwicklung, die Erarbeitung kompetenzorientierter Curricula sowie für die Öffnung von Schule zur Gemeinde und außerschulischen Kooperationspartnern gegeben. Mit ihren Programmen und Projekten verstehen sich die Hessischen Europaschulen auch zukünftig als Orte der pädagogischen und sozialen

Innovation, in denen sich Sprachenvielfalt, Wissen um naturwissenschaftliche und soziale Zusammenhänge und die internationale Berufsorientierung mit vielfältigen Formen sozialen und kulturellen Lernens ganzheitlich und systemisch miteinander verbinden.

In den folgenden Jahren wird es neben der Einbindung der neuen Programmziele in den Schulalltag deshalb auch darum gehen, aktuelle und für die Unterrichts- und Schulkultur relevante Entwicklungen in Bildung und Gesellschaft im Blick zu behalten und angemessene Formen für deren Implementierung zu entwickeln. Hier werden insbesondere folgende Aspekte eine Rolle spielen:

- Möglichkeiten der Digitalisierung zur Intensivierung internationaler
- Begegnungen
- Feedback-Kultur und prozessorientierte Qualitätssicherungsverfahren
- Ausbildung einer reflektierten Medienkompetenz (Fake-News; Social Media ...)
- Programmbezogene Personalentwicklung und Fortbildungskonzepte

Ziel 5: Netzwerkarbeit

Hessische Europaschulen arbeiten in Netzwerken

und beteiligen sich am Erfahrungsaustausch auf nationaler und internationaler Ebene.

Die Hessischen Europaschulen vernetzen sich untereinander sowie im regionalen, europäischen und globalen Kontext. Die Chancen und Möglichkeiten zum Austausch, die sich durch internationale Bildungsprogramme und Netzwerkformate unter anderem der EU, des Europarates sowie der UNESCO ergeben, werden intensiv genutzt. Dabei sind sich die Hessischen Europaschulen ihrer Multiplikationsfunktion bewusst. Sie dokumentieren ihre Erfahrungen und ihr Wissen und teilen ihr Know-how mit anderen Bildungseinrichtungen auf nationaler und internationaler Ebene.

Die mannigfachen, existentiellen Bedrohungen freiheitlich-demokratischer Grundordnungen weltweit erfordern ein konsequentes, umfassendes und zugleich besonnenes, konzertiertes Handeln der in Verantwortung stehenden Akteure auf den vorhandenen lokalen und globalen Ebenen. Deshalb werden die Hessischen Europaschulen ihre bereits bestehende und seit mehr als 30 Jahren auf regionaler Ebene gut funktionierende Netzwerkarbeit in qualitativer und geographischer Hinsicht weiter ausbauen.

Der durch den Europarat entwickelte Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) wird in Bezug auf die angestrebte Intensivierung der europäischen und globalen Vernetzung in mehrfacher Hinsicht eine bedeutende Rolle spielen, da er sowohl als Instrument zur Bewusstmachung bestehender demokratischer Strukturen herangezogen werden kann, als auch Möglichkeiten bietet, Kompetenzen für eine demokratische Kultur dort anzubahnen, wo diese derzeit nicht oder nur ansatzweise ausgeprägt sind. Damit ermöglicht der RFCDC als international anerkanntes Instrument perspektivisch den fachlichen Austausch zwischen Bildungseinrichtungen auf unterschiedlichen demokratischen Entwicklungsstufen in verschiedenen Ländern.

Die notwendige Vernetzung von Bildungseinrichtungen kann nur dann funktionieren, wenn Informationen umfassend bereitgestellt und ausgetauscht werden. Deshalb stellen die Hessischen Europaschulen die Ergebnisse ihrer Projekte und Schulentwicklungsvorhaben regelmäßig im Rahmen ihrer eigenen Öffentlichkeitsarbeit bereit.

Auf Ebene der Programmsteuerung erfolgte von Beginn an eine Berichterstattung über das Schulentwicklungsprogramm in seiner grundsätzlichen Ausrichtung. Dazu gehörten auch Berichte über die Europaschularbeit an den Schulen vor Ort sowie die Bereitstellungen von Programmgrundlagenpapieren und systemischen Analysen über den Stand des Schulentwicklungsprogramms.

Zukünftig soll der Erfahrungsschatz der hessischen Europaschularbeit über zeitgemäße Formate wie Datenbanken und soziale Medien einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. So soll ein zielgerichteter Abruf von Informationen auch über regionale Grenzen hinweg ermöglicht werden. Um den Austausch der im Programm arbeitenden Lehrkräfte und Schulleitungen untereinander zu stärken, aber auch das persönliche Gespräch mit der fachwissenschaftlichen Begleitung sowie der Bildungsverwaltung zu ermöglichen, sollen Formate zur direkten Begegnung weiterhin angeboten und ausgebaut werden.

3. Hessische Europaschulen – demokratische Lehr- und Lernkultur

Der Europaschularbeit wird zukünftig das Kompetenzmodell des RFCDC zugrunde liegen. Die Nutzung dieses Modells der Kompetenzen für eine demokratische Kultur (CDC-Modell) ermöglicht den Hessischen Europaschulen erneut „Trendsetter“ und Wegbereiter für zukunftsorientierte Bildung zu sein – durch den innovativen Ansatz des Modells, seine internationale Ausrichtung und vor allem die Einbettung in ein umfassendes Konzept mit umfangreichen Handlungsanleitungen und für die Praxis entwickelte und erprobte Tools. Es löst die im EC 2010 genutzten Kompetenzbegriffe und -modelle ab. Diese haben mittlerweile Einzug gehalten in Bildungsstandards, Fachcurricula und viele Schulcurricula und sind Teil der täglichen Unterrichtspraxis geworden.

2010 hatten die Hessischen Europaschulen das erste kompetenzorientierte (Europäische) Curriculum in Hessen veröffentlicht. Wenngleich in der beruflichen schulischen Bildung die Kompetenzorientierung schon früher eingeführt worden war, waren Hessische Europaschulen als schulisches Netzwerk aus allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsinstitutionen damit Vorreiter für die kurze Zeit später in ganz Hessen und anderen Bundesländern umgesetzte Kompetenzorientierung im Bildungsbereich.

Im Rahmen der Novellierungsarbeit an eben diesem EC wurde seit 2017 eine Weiterentwicklung begonnen, bei der auch aktuelle Herausforderungen und neue schulische Querschnittsaufgaben wie Inklusion, Integration oder Digitalisierung in den Blick genommen wurden, ergänzt durch die Wiederaufnahme „alter“ Themen wie ökologische Bildung, der interkulturelle Dialog sowie ein demokratisches Europa als Wertegemeinschaft. Es wurde klar, dass Schulen und Studienseminare diesen komplexen Themen nicht alleine in einzelnen Fächern und Fachrichtungen und auch nicht in einzelnen Bildungsbereichen gerecht werden können. Vielmehr sind sie cross-curriculare Themen und schulische Querschnittsaufgaben, die in jedem Fachunterricht, auch in allen curricularen Angeboten insgesamt und in Schule als Lebens- und Lernraum bedacht und behandelt werden müssen. Auch neue, innovative Formen des Lehrens und Lernens müssen Teil einer zukunftsfähigen Bildung sein.

Noch mehr aber wurde ersichtlich, dass Kompetenzen ohne bewusste Werteorientierung in dieser diversen und sich stetig verändernden Welt oft nicht ausreichen für ein friedliches und faires, respektvolles und gleichberechtigtes Miteinander.

Die fünf Programmziele im Zusammenspiel mit dem Referenzrahmen und dessen Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur bieten den Hessischen Europaschulen die hervorragende Möglichkeit, sich erfolgreich den Themen und Herausforderungen eines europäisch/international ausgerichteten und zukunftsorientierten Bildungsauftrags zu stellen.

Die in den folgenden Kapiteln genutzten Texte sind den Bänden 1 bis 3 des RF CDC entnommen; sie wurden zum Teil zusammengefasst. Um die sprachliche und inhaltliche Kohärenz zu gewährleisten, wurden an einigen Stellen erläuternde bzw. überleitende Textpassagen eingefügt.

3.1 Der Referenzrahmen des Europarats

Der Referenzrahmen ist ein Grundlagenwerk und basiert auf den Werten des Europarates: Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Er stellt eine umfassende Ressource für die Planung und Umsetzung des Lehrens, Lernens und Beurteilens der CDC und des interkulturellen Dialogs dar und gewährleistet dabei Transparenz und Kohärenz für alle Beteiligten. In den drei Bänden des Referenzrahmens werden der Kontext und das Konzept (Band 1), das CDC-Modell samt Deskriptoren (Band 2) sowie Umsetzungsbedingungen und -möglichkeiten erläutert (Band 3).

Der Referenzrahmen liefert dabei eine gemeinsame Sprache und Terminologie, die es allen Beteiligten ermöglicht, in einem umfassenden Sinne zu lehren, zu lernen oder zu beurteilen, das heißt, in vollem Bewusstsein über die verschiedenen Arten von Kompetenzen – Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen – und ihrer Beziehungen untereinander.

Der Referenzrahmen propagiert keine allein seligmachende Pädagogik, Unterrichtsmethodik oder Art und Weise der Beurteilung, sondern er zeigt, wie die CDC in verschiedene pädagogische Ansätze, Methodiken und Beurteilungsverfahren, die mit den Werten des Europarates im Einklang stehen, integriert werden können. Und er zeigt außerdem, welche Ansätze sich besser für das Lehren, Lernen und / oder die Beurteilung von Kompetenzen eignen, sodass Lehrkräfte, die mit dem Referenzrahmen arbeiten, ihre eigenen Konzepte überprüfen und überlegen können, ob in ihrem Kontext auch andere Konzepte wünschenswert und durchführbar wären.

3.2 Zwanzig Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Der Referenzrahmen bietet ein umfassendes konzeptuelles Modell der Kompetenzen, die Menschen benötigen, um sich als demokratisch und interkulturell kompetente Bürgerinnen und Bürger zu betätigen. Diese Kompetenzen müssen von pädagogischen Fachkräften vermittelt werden, um Lernende zu befähigen, als kompetente und effektive demokratische Bürgerinnen und Bürger zu handeln.

Das Modell umfasst insgesamt 20 Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind in Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen aufgegliedert.

Abbildung 1: Die 20 Kompetenzen des Kompetenzmodells



Anhand des Modells lässt sich sagen, dass eine Person im Kontext von demokratischer Kultur und interkulturellem Dialog dann kompetent handelt, wenn sie einige oder alle dieser 20 Kompetenzen mobilisiert und einsetzt.

3.3 Deskriptoren: Wie die Kompetenzen sichtbar werden

Für jede der 20 Kompetenzen des Referenzrahmens zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur wurden Kompetenzdeskriptoren entwickelt und getestet, die das Ziel verfolgen, die Einschätzung des derzeitigen Kompetenzerwerbs einer Person oder Gruppe im Hinblick auf jede einzelne Kompetenz zu erleichtern. Sie dienen zudem Lehrkräften als Empfehlung und Werkzeugkasten in formalen und non-formalen Bildungsumgebungen, um die Bildungsinterventionen konzipieren, umzusetzen und evaluieren zu können.

Deskriptoren sind Aussagen über ein konkretes, beobachtbares Verhalten einer Person auf einem bestimmten Kompetenzniveau. Es gibt erfahrungsgemäß viele Möglichkeiten, wie eine Person durch beobachtbares Verhalten zeigen kann, ob sie eine bestimmte Kompetenz beherrscht. Die 135 Schlüsseldeskriptoren³ erfüllen damit die Anforderung, bestimmte Verhaltensweisen identifizierbar zu machen und zuverlässig anzuzeigen, dass eine Person eine konkrete Kompetenz beherrscht.

Um sicherzustellen, dass die Kompetenzdeskriptoren direkte Relevanz für die Praxis unterschiedlicher Lehrkräfte entfalten, wurden sie in Form von Lernergebnissen formuliert. Das bedeutet, dass sie jeweils mit einem Handlungsverb beginnen, dem ein Objekt folgt, und dass das beschriebene Verhalten beobachtbar und beurteilbar ist. Alle 135 Schlüsseldeskriptoren werden im Anhang genannt.

³ Der RFCDC weist 135 sogenannte Schlüsseldeskriptoren für die 20 Kompetenzen aus, die hier im Anhang aufgeführt werden; insgesamt nennt Band 2 des RFCDC mehr als 2000 validierte Deskriptoren. Zurzeit werden für den Grundschulbereich geeignete Deskriptoren entwickelt; ebenso wird an geeigneten Deskriptoren für den Bereich der beruflichen Schulen gearbeitet.

3.4 Interkulturelle Kompetenz als zentrales Qualitätsmerkmal

Schon seit Anbeginn fördern die Hessischen Europaschulen das interkulturelle Lernen. Interkulturelle Lernprozesse sollen ermöglichen, dass Lernende „...in Begegnung mit anderen Kulturen Verständnis und Toleranz entwickeln, ...“⁴ und dazu beitragen „... ihre Identität als politisch mündige Bürgerinnen und Bürger in einem zusammenwachsenden Europa zu festigen und auf diese Weise ihre Persönlichkeit zu stärken.“⁵

Während diese Zielsetzungen sicherlich weiterhin relevant sind, hat sich die inhaltliche Dimension des Begriffs „interkulturell“ und das Konzept der „Interkulturalität“ weiterentwickelt. An dieser Stelle werden die Begriffe „interkulturell“ und „interkultureller Dialog“ erläutert, um darzustellen, wie und in welchem Kontext sie im RFCDC verwendet werden. Dieser Hintergrund ist darüber hinaus relevant, wenn es darum geht, die interkulturelle Kompetenz im Rahmen der Europaschularbeit zu fördern.

„Der Referenzrahmen geht davon aus, dass Kulturen heterogen, umstritten, dynamisch und in ständigem Wandel begriffen und die Zugehörigkeiten der einzelnen Menschen zu verschiedenen Kulturen sehr vielschichtig sind. Kulturelle Zugehörigkeiten überschneiden sich dabei so, dass sich jeder Mensch auf ganz individuelle, einzigartige Weise kulturell positioniert. Dazu kommt, dass die Bedeutung und die Gefühle, die Menschen mit bestimmten Kulturen verbinden, infolge ihrer Lebensgeschichte, ihrer Erfahrungen und Persönlichkeiten individuell ausgestaltet werden.“

Wenn wir alle an zahlreichen Kulturen partizipieren, aber jede Person in ihrer ganz eigenen Konstellation, dann ist potentiell jede zwischenmenschliche Situation eine interkulturelle Situation. Bei einer Begegnung wird unsere Reaktion auf eine andere Person häufig durch deren individuelle körperliche, soziale oder psychischen Eigenschaften bestimmt. Manchmal jedoch bezieht sich unsere Reaktion auf andere Menschen auf deren kulturelle Zugehörigkeiten. In diesem Fall stecken wir sie in eine Schublade mit anderen, die dieselben Zugehörigkeiten teilen.

Eine weitere Annahme besteht also darin, dass diese Wahrnehmung kultureller Unterschiede zwischen Menschen zu interkulturellen Situationen führt.

⁴ EC 2010, S. 9

⁵ Ebd.

Interkulturelle Situationen entstehen also, wenn jemand eine andere Person (oder eine Gruppe) zuallererst als kulturell verschieden wahrnimmt. Werden andere nicht als Individuen, sondern als Angehörige einer sozialen Gruppe und ihrer Kultur wahrgenommen, dann wird normalerweise auch die eigene Person eher als einer sozialen Gruppe zugehörig denn als Individuum eingeordnet – und möglicherweise auch so dargestellt. An derartigen interkulturellen Situationen können Menschen aus verschiedenen Ländern, Regionen, Sprachgemeinschaften, ethnischen Gruppen oder Glaubensgemeinschaften beteiligt sein, ebenso wie Menschen, die sich aufgrund ihrer Lebensweise, ihrer Geschlechterrolle, ihres Alters, ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation oder sozialen Schicht, ihrer Bildung, ihres Berufs, des Grades einer Religionsausübung, ihrer sexuellen Orientierung und so weiter unterscheiden.

Von diesem Standpunkt aus lässt sich der „interkulturelle Dialog“ als offener Meinungsaustausch – auf der Grundlage von gegenseitigem Verständnis und Respekt – zwischen Menschen oder Gruppen definieren, die sich jeweils unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen.

Der interkulturelle Dialog kultiviert ein konstruktives Miteinander über – als solche empfundene – kulturelle Unterschiede hinweg, mindert Intoleranz, Vorurteile und Klischees, stärkt den Zusammenhalt demokratischer Gesellschaften und hilft, Konflikte zu lösen. Bei alledem kann der interkulturelle Dialog durchaus ein schwieriger Prozess sein. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Teilnehmenden einander als Vertreterinnen und Vertreter feindlich gesinnter Kulturen wahrnehmen (z. B. infolge bewaffneter Konflikte in der Vergangenheit oder Gegenwart) oder wenn eine Person der Ansicht ist, dass ihre eigene kulturelle Gruppe durch eine andere, der sie ihr Gegenüber zurechnet, erheblichen Schaden erlitten hat (z. B. eklatante Diskriminierung, materielle Ausbeutung oder Völkermord). Unter solchen Umständen kann der interkulturelle Dialog äußerst schwierig werden und ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, emotionaler und sozialer Sensibilität, Engagement, Ausdauer und Mut erfordern.“⁶

⁶ RFCDC Bd. 1, S. 33 ff.

Den interkulturellen Dialog mit jungen Menschen einzuüben, ist also ein ebenso schwieriges wie unerlässliches Unterfangen, damit ein friedliches, respektvolles Miteinander in unseren vielfältigen Gesellschaften gelingen kann. Zugleich sind interkulturelle Dialogfähigkeit und demokratische Kompetenz zwei Seiten einer Medaille – ohne das eine kann das andere nicht funktionieren.

3.5 Der Referenzrahmen in der praktischen Umsetzung der Europaschularbeit

Die Hessischen Europaschulen verwenden den Referenzrahmen mit den 20 Kompetenzen als unterstützendes Instrument, um ihr schulisches Profil und ihre Projektarbeit hinsichtlich der Demokratie- und Europakompatibilität zu überprüfen und daran auszurichten. Der Begriff „Kompetenz“ wird als die Fähigkeit verstanden, relevante Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denken zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und sinnvoll auf Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren. Im Referenzrahmen wird Kompetenz als dynamischer Prozess verstanden, weil Kompetenz die Auswahl, Aktivierung, Organisation und Koordination relevanter Ressourcen für konkrete Lern- und Lebenssituation ist. Kompetenzen werden selten einzeln mobilisiert und eingesetzt. Kompetentes Verhalten erfordert stets die Aktivierung und Anwendung eines ganzen Kompetenzclusters.

Aus diesem Grund unterstützt bereits das überarbeitete Antragsformular dabei, sich darüber Gedanken zu machen, welche Kompetenzen im Rahmen eines beantragten Projektes gelernt, geübt und angewendet werden sollen. Die 20 Kompetenzen sollen dabei als eine pädagogische Landschaft benutzt werden. Es wird empfohlen, sich für diese Phase der Projektdefinition in kleineren oder größeren Schulteams – zusammengesetzte aus Lehrkräften und Lernenden – Zeit zu nehmen. Stehen die Kompetenzen beispielsweise als (Spiel-) Karten zur Verfügung, können sie in der Diskussion neu gelegt, gewichtet und/oder ausgetauscht werden.

In diesem Moment der Themenfindung und der Projektdefinition werden sich die Teams zudem überlegen, wie eine Kompetenzerreichung überprüfbar werden soll. Damit soll kein zusätzlicher Druck aufgebaut werden, sondern vielmehr die Chance bestehen, sich über das Demokratieprofil, die entsprechenden Lernprozesse und die gewünschten Ziele Gedanken zu machen, denn je nach den spezifischen Anforderungen

der konkreten Situation werden unterschiedliche Kompetenzen in Form von Clustern aktiviert und eingesetzt.

Damit sind zusätzlich die Deskriptoren von Bedeutung, sind sie es doch, die die Sichtbarkeit der Kompetenzen erst verdeutlichen und, wie erwähnt, überprüfbar machen. Deskriptoren sind grundsätzlich situationsbedingt. Wie eine Kompetenz – beispielsweise Empathie und Kooperationsfähigkeit – sichtbar wird, ist abhängig vom Alter der Lernenden oder den Zielen und der Umsetzungsform der Lernsituation oder der Projekte. Ob die vom Europarat vorgegebenen Deskriptoren benutzt werden oder eigene, projektspezifische Alternativen entwickelt und definiert werden, ist nicht entscheidend. Entscheidend ist, dass man sich über die Sichtbarkeit und Überprüfbarkeit in den Schulteams Gedanken macht und sich damit selbst die Definitionsmacht über den Erfolg der eigenen Arbeit zuweist.

Neben den Kompetenzen und den Deskriptoren bestimmen die fünf Programmziele des Europaschulprogramms die Projekte und das schulische Profil aller beteiligten Bildungsinstitutionen. Welche Programmziele in welcher Intensität und durch welche Maßnahmen erreicht und/oder abgedeckt werden sollen, muss also ebenfalls entschieden werden:

Wie soll

- ... demokratische Kultur gelehrt und gelebt werden?
- ... interkulturelle Kompetenz gefördert werden?
- ... zum nachhaltigen Denken und Handeln befähigt werden?
- ... innovativ gelehrt und gelernt und Schule und Unterricht entwickelt werden?
- ... in Netzwerken gearbeitet und Wissen und Erfahrungen weitergegeben werden?

Auch hier gilt wieder, dass die Antragsphase bereits ein wichtiger Teil der Projektarbeit ist. Sich in Teams über das Potential der beantragten Projekte vertieft Gedanken zu machen und die aktuellen Programmziele dabei einzubeziehen, sind ein wichtiger Beitrag zur Schärfung des Profils der Hessischen Europaschulen.

Wenn es gelingt, die Ausrichtung sowohl der Projekte als auch der gesamtschulischen Arbeit dank des Referenzrahmens mit seinen Kompetenzen und Deskriptoren sowie der fünf Programmziele sichtbar zu machen, können die beteiligten Schulen sowohl im

Einzelnen als auch die Hessischen Europaschulen als innovatives Netzwerk ihre Aufgabe erfüllen und das schulische Leben in einem demokratischen Europa bereichern. Zudem zeigen sie damit, dass demokratisch und interkulturell kompetentes Verhalten als dynamischer und adaptiver Prozess verstanden und vorgelebt werden kann. Angemessen und sinnvoll auf die in ständigem Wandel begriffenen Anforderungen, Herausforderungen und Chancen des Lebens mit Projekten und dem schulischen Leben zu reagieren, wird so nicht als Bedrohung, sondern positive Herausforderung geplant, umgesetzt und reflektiert.

II. Pädagogik und Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Die Entscheidung, dass die Hessischen Europaschulen das Kompetenzmodell des Europarates für eine Kultur der Demokratie als handlungsleitendes Instrument nutzen, ist mit der Überzeugung verbunden, dass dieses dazu beiträgt, innovatives und kreatives Lehren und Lernen weiterzuentwickeln und zu bereichern. Die Kompetenzen, die innerhalb der schulischen Fachstrukturen bereits vermittelt werden, werden durch die 20 Kompetenzen ergänzt und befähigen alle am Lernprozess Beteiligten zusätzlich zu demokratischem Handeln.

1. Pädagogische Grundsätze

Die durch das Kompetenzmodell propagierte Pädagogik beschäftigt sich mit der Organisation von Unterricht, Lernen und Beurteilung im Wissen darum, dass die Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur explizit als Unterrichtsthema im Rahmen des Fachunterrichts verstanden, aber auch implizit als Querschnittsanliegen in alle Unterrichts- und Lernprozesse integriert werden kann.

Die Autorinnen und Autoren des Kompetenzmodells empfehlen daher, dass die Überlegungen zur Organisation der Lernprozesse sich an einigen zentralen Fragen orientieren können:

Inwieweit trägt der Unterricht dazu bei, dass die Lernenden zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern heranwachsen bzw. die Menschenrechte achten?

Wie häufig haben die Lernenden Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen, sich andere Meinungen anzuhören oder im Unterricht über ihre Unterschiede zu diskutieren?

Wie oft werden in den unterrichteten Klassen Fragen über Menschenrechte, demokratische Partizipation, Gerechtigkeit, Gleichbehandlung oder Rechtsstaatlichkeit aufgeworfen?

Auf welche Weise begünstigt die aktuelle Unterrichtspraxis die Entwicklung intellektueller, persönlicher und gesellschaftlicher Ressourcen, die die Lernenden befähigen werden, sich als aktive Bürgerinnen und Bürger einzubringen?

Inwieweit erhalten die Lernenden Zeit, durch Teamarbeit ihren Intellekt zu schärfen

und soziale Kompetenzen einzuüben, wodurch sowohl individuelle als auch soziale Prozesse und Erfolge kultiviert werden?

Wie oft werden praktische Aktivitäten und erfahrungsbezogene Ansätze mit einbezogen und Vorerfahrungen aufgegriffen?

Die pädagogischen Ansätze und Methoden zur Entwicklung von Demokratiekompetenzen sollen die Lernenden dazu motivieren, reflektierend Erfahrungen und Entdeckungen zu machen, sich Herausforderungen zu stellen, Analysen vorzunehmen und zusammenzuarbeiten. Die Lernenden werden kognitiv, emotional und praktisch - mit Kopf, Herz und Hand - in Anspruch genommen, herausgefordert und unterstützt. Dabei haben die gewählten Methoden und der praktizierte Kommunikationsstil das Potenzial, die Entwicklung demokratischer Kompetenzen dank der gewählten und beobachtbaren Deskriptoren überprüfbar und sichtbar zu machen.

2. Demokratische Lehr- und Lernkultur

Die Art und Weise, wie die Lehrkräfte mit den Lernenden kommunizieren und umgehen, hat einen großen Einfluss darauf, welche Werte, Haltungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten sich die Lernenden aneignen. Demokratische Werte, Haltungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln sich nicht allein durch formalen Unterricht über Demokratie, sondern müssen praktisch eingeübt und vorgelebt werden.

Lehrkräfte können sich stärker bewusstmachen, dass Werte und Grundsätze für nachhaltige demokratische Gesellschaften eher durch Beziehungen zu den Lehrenden als durch den Einfluss des Curriculums vermittelt werden. Daher sollten sie überdenken, wie sie das Lernen vorbereiten, Lernprozesse organisieren und den Umgang zwischen Lehrkräften und Lernenden gestalten bzw. den Umgang zwischen den Lernenden anleiten.

Lernumgebungen beeinflussen das Engagement der Lernenden und ihr Lernen. Es ist wichtig, offene und sichere Räume für inklusives⁷ und erfolgreiches Lernen zu kultivieren, in denen auch schwierige Gespräche und emotionaler Austausch stattfinden und

⁷ Inklusives Lernen heißt: jedem/jeder Lernenden wird der Zugang zum Lernstoff ermöglicht, d. h. seine/ihre besonderen Bedürfnisse berücksichtigt. Alles was wichtig, sollte in den Text selbst.

die Lernenden ihre Gedanken und Meinungsverschiedenheiten vertrauensvoll zum Ausdruck bringen können.

Mit ihren Haltungen, Verhaltensweisen und Praktiken können Lehrkräfte sichere Lernumgebungen schaffen, gegen Diskriminierung vorgehen und die individualisierte Aneignung eines breitgefächerten Grundwissens oder humanistischer Kernkomponenten unterstützen. Die meisten Lehrenden haben den unbedingten Wunsch, ihren Lernenden einen inklusiven Unterricht zu bieten und dabei ihr Bestes zu geben. Sie wissen, dass alles Lernen in Beziehungen und sinnvolles Lernen in kongruenten Beziehungen, also auf Augenhöhe, stattfindet.

„Das Medium ist die Botschaft.“ Die Auswahl des Mediums beeinflusst, wie die Botschaft ankommt. Auch unabhängig von ihren Inhalten und Schwerpunkten vermitteln die eingesetzten Methoden bestimmte Werte und Haltungen. Wenn Lehrende beispielsweise mit inklusiven Methoden arbeiten, also alle Lernenden und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse bedenken, dann senden sie eine bedeutsame Botschaft, die besagt: „Ihr alle seid wichtig und wertvoll.“ – „Wir können alle voneinander lernen.“ Von besonderer Tragweite ist dies in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassen. Dort werden pädagogische Ansätze benötigt, welche die besonderen kulturellen Hintergründe der Lernenden positiv würdigen.

Wenn Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen vorleben, dann setzen sie damit die CDC-Werte um. Sie werden ganz gezielt ein Bewusstsein für ihre eigenen Werte entwickeln, ihre Unterrichtspraxis mit diesen Werten in Einklang bringen und die Entwicklung der folgenden Kompetenzcluster fördern:

- Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte
- Wertschätzung kultureller Diversität
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit
- Empathie, Respekt und positive Zuwendung zu anderen Menschen
- zuhören und beobachten, ohne zu werten
- Aufgeschlossenheit anderen gegenüber
- Ambiguitätstoleranz

Ebenso positiv wie das Vorleben demokratischer Kultur kann sich eigenes Erfahrungswissen, das sich Lernende im Rahmen von Unterrichts- und Lernangeboten aneignen können, auf die Ausbildung von Demokratie-Kompetenzen auswirken. Denn unmittelbare Erfahrungen mit demokratischen Prozessen sind eine sehr wirksame Methode, um ein breites Spektrum an CDC zu entwickeln. Sie befähigen die Lernenden und regen sie an, diese Kompetenzen im Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft anzuwenden. Im Schulalltag gibt es dazu viele Gelegenheiten. So müssen im Klassenzimmer häufig Entscheidungen getroffen werden. Entscheidungen können entweder autoritär durch die Lehrkraft bzw. durch die „stärksten“ oder „besten“ Lernenden gefällt werden oder aber mit Hilfe demokratischer Verfahren zustande kommen.

Ein Konflikt oder eine Meinungsverschiedenheit kann entweder durch die Starken entschieden werden oder aber es wird durch Verhandeln oder Mediation eine Win-Win-Lösung gesucht und gefunden.

Umgangsregeln im pädagogischen Raum können entweder von der Lehrkraft aufoktroyiert oder aber durch Auseinandersetzung und Diskussion mit den Lernenden auf demokratischem Wege vereinbart werden. Lernende, die in der Klasse eine bestimmte Funktion übernehmen sollen, können von der Lehrkraft eingesetzt oder aber von der ganzen Klasse demokratisch gewählt werden.

Den Lernenden kann mit einfachen Mitteln, beispielsweise der Einrichtung einer „Vorschlagsbox“, die auch in Form eines Online-Tools umgesetzt werden kann, mehr Gehör verschafft werden, sodass alle Lernenden – unter Umständen sogar anonym – ihre Ideen einbringen können. Durch die Einführung von Verfahren, wie den Klassenrat, die auf Klassenebene Fairness, Gleichbehandlung, Nichtdiskriminierung und Inklusion gewährleisten und allen jungen Menschen Chancen und Möglichkeiten eröffnen, tragen die Lehrenden wirksam zur Entwicklung der CDC aufseiten der Lernenden bei.

Durch das Erleben und Erfahren von demokratischen Prozessen entwickeln die Lernenden die folgenden Kompetenzcluster:

- Wertschätzung von Demokratie, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit
- Verantwortung und Gemeinwohlorientierung
- Kommunikationsfähigkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation und Konfliktlösungsfähigkeit
- Wissen und kritisches Verstehen von Demokratie und Politik

3. Exemplarische Methoden und Ansätze

Während es im vorhergehenden Kapitel um Lehrkräfte als „role-model“ in Bezug auf demokratische Kompetenz und um die Gestaltung einer sowohl in räumlicher als auch sozialer Hinsicht demokratiefreundlichen Lernumgebung geht, sollen jetzt drei konkrete methodische Ansätze in den Fokus rücken. Sie bieten den großen Vorteil, dass sie unabhängig vom Lerninhalt die Förderung von Demokratie-Kompetenzen wirksam und effektiv ermöglichen.

Darüber hinaus sind diese methodischen Ansätze mit den möglichen Lernsettings gerade auch im Rahmen der internationalen Vernetzung der Hessischen Europaschulen und der gemeinsamen europäischen Projektarbeit relevant und wertvoll. Sie haben das Potential, Inhalte und Lernprozesse miteinander unter den Aspekt der Förderung der Kompetenz für demokratische Kultur zu verknüpfen. Ergebnisse können sichtbar gemacht und aufgrund eines gemeinsam genutzten Kompetenzmodells auch miteinander verglichen werden.

3.1 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist mehr als Gruppenarbeit. Gut vorbereitet und angeleitet sowie mit der Wahl einer passenden Methode (z. B. Gruppenpuzzle), wird die Kooperation zum doppelten Gewinn für die Lerngruppe: Lehrkräfte, die nach diesem Ansatz arbeiten, berichten, dass die Lernenden dadurch nicht nur den fachlichen Lernstoff besser meistern, sondern dass durch diese Methode auch feindselige und intolerante Haltungen im Unterricht deutlich abgebaut werden. Damit werden Konflikte erfolgreich bekämpft und mehr positive Effekte erzielt.

Kooperative Prinzipien verbessern außerdem auch das Lernen in heterogenen Klassen. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass jedes Mitglied einer Gruppe klar definierte Aufgaben übernimmt, die relevant für die Erarbeitung und den Erfolg der Gesamtgruppe sind. Die Idee bei der Nutzung kooperativer Lernprinzipien ist, die Arbeit gemeinsam zu erledigen, wechselseitig Probleme zu lösen und einander zu beraten und weiterzuhelfen. Die Gruppenmitglieder verfolgen ein gemeinsames Ziel, nämlich Lösungen, Antworten und Erklärungen zu finden, und sie wissen, dass das, was eine Person erreicht, auch den anderen nützt. In einer solchen Situation strengen sich auch Lernende mit Lernschwierigkeiten mehr an und werden in die Spirale von Leistung und Erfolg mit hineingezogen.

Allerdings kann das Lernen im Team auch Situationen hervorbringen, in denen Lernende, die fachlich eher schlecht abschneiden oder sozial isoliert sind, aus der Gruppe ausgegrenzt werden. Daher muss die Lehrkraft in solchen Fällen das kooperative Lernen bewusst unterstützen, um für Gleichberechtigung zu sorgen und der Gefahr zu begegnen, dass vorhandene bildungsbezogene und soziale Ungerechtigkeiten verstärkt werden.

Für Lernende bedeuten kooperative Lernprinzipien, dass nicht nur Teamfähigkeit, sondern auch Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität, Respekt, Verantwortung, Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, zuzuhören und zu beobachten, Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen gefördert und gestärkt werden.

3.2 Projektbasiertes Lernen

Projektarbeit beziehungsweise projektbasiertes Lernen eignet sich als pädagogischer Ansatz ganz besonders für die Entwicklung von Demokratiekompetenzen, denn es trägt zum Erwerb miteinander verknüpfter Haltungen und Fähigkeiten, von Wissen und kritischem Denken sowie zur Entwicklung von Werten bei.

Projektunterricht kann für fachspezifische Fragestellungen eingesetzt werden, eignet sich aber auch sehr gut für einen fächerübergreifenden Ansatz und die Behandlung von Querschnittsthemen. Das beste Potential entfaltet der Projektunterricht, wenn er in Kleingruppen und / oder mit der ganzen Klasse durchgeführt wird. Normalerweise gliedert er sich in verschiedene, aufeinanderfolgende Schritte, die sich über mehrere Wochen erstrecken:

- Auswahl eines Themas oder einer offenen Frage und Erstellung eines Arbeitsplans
- Sammeln von Informationen, Strukturierung der gesammelten Informationen und Entscheidungsfindung, was individuelle Verantwortung, Zusammenarbeit in der Gruppe und die Klärung möglicher Unstimmigkeiten oder Meinungsverschiedenheiten erfordert
- Durchführung des Projekts und Vorbereitung eines Arbeitsergebnisses, das unterschiedliche Formen annehmen kann, z. B. als Plakat, Video, Podcast, Publikation, Website, Portfolio, Text, Aufführung oder Veranstaltung
- Präsentation des Arbeitsergebnisses
- Reflexion über die Lernerfahrung.

Je nach Thema können auch die im CDC-Modell aufgeführten Bausteine von Wissen und kritischem Weltverstehen entwickelt werden. Betrifft das Thema die sprachliche und kulturelle Vielfalt, kann der Prozess auch die Wertschätzung von Vielfalt und Aufgeschlossenheit für Unterschiede und Andersartigkeit fördern.

Im Projektunterricht fällt der Lehrkraft die Aufgabe zu, den Lernprozess zu moderieren. Die Lernenden folgen zwar den Anweisungen der Lehrkraft, soweit es um die verschiedenen Schritte geht, die zu absolvieren sind, was die inhaltliche Seite betrifft, sollten die Entscheidungen jedoch weitgehend den Lernenden überlassen bleiben.

Das wichtigste Hilfsmittel der Lehrkraft ist die Frage, nicht die Antwort.

Die oben beschriebenen Grundsätze gelten weiterhin und die Lehrkraft achtet darauf, wie die Gruppen zusammenarbeiten. Die Lehrkraft sollte die Lernenden ermuntern, zusammenzuarbeiten, einander zu unterstützen, sich gegenseitig Feedback zu geben und über ihre Interaktionen ebenso nachzudenken wie über das, was sie entdecken.

Aus diesen Ausführungen ist unschwer ersichtlich, dass die Arbeit im Rahmen von Europaschulprojekten geradezu prädestiniert ist, um die Förderung demokratischer Kompetenzen anzugehen: und obwohl dies wahrscheinlich auch in der Vergangenheit schon sehr häufig der Fall war, haben die Projektleiterinnen und Projektleiter nun mit dem CDC-Modell und den Deskriptoren Instrumente an der Hand, die diese Kompetenzentwicklung bewusst, zielgerichtet und nachvollziehbar macht.

3.3 Service Learning – Lernen durch Engagement (LdE)

Auch Service Learning ist eine wirksame Methode zur Entwicklung des gesamten CDC-Spektrums, denn es verschafft den Lernenden Gelegenheit, das Wissen und kritische Denken sowie die Fähigkeiten, die sie im Unterricht erworben haben, mit sinnvollem Handeln in der Lebenswirklichkeit zu verknüpfen. Dadurch werden auch Prozesse in Gang gesetzt, die die Entwicklung von Haltungen und Werten sowie deren kritische Wahrnehmung fördern.

Beim Service Learning wird eine gemeinnützige Dienstleistung angeboten, und zwar in mehreren gut strukturierten Schritten, die hauptsächlich von der Lehrkraft organisiert und moderiert werden. In höheren Altersstufen können Organisation und Durchführung aber auch nahezu vollständig in Händen der Lernenden liegen. Immer jedoch bleibt dies ein stark schülerzentrierter Ansatz, der die Lernenden befähigt, gemeinsam mit ihren Peers Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu handeln.

Service Learning ist dabei mehr als gemeinnützige Arbeit und verbindet bestenfalls projektartiges Arbeiten mit curricularen Inhalten. Dazu hier vier Beispiele:

1. Lernende beschäftigen sich in Geschichte mit dem 2. Weltkrieg, interviewen in der benachbarten Tagespflege Seniorinnen und Senioren UND entwickeln Spiele

zum Bewegungs- und Gedächtnistraining, die sie dort gemeinsam durchführen.

2. Lernende beschäftigen sich in Chemie mit Mikroplastik in Boden und Gewässern UND sammeln in Kooperation mit der Aktion „Plastikpiraten“ im nahegelegenen Stadtbach Daten für die Wissenschaft.

3. Lernende setzen sich mit Sozialen Netzwerken samt Implikationen wie Cybermobbing, Hatespeech und Bodyshaming auseinander UND entwerfen eine Instagram-Kampagne für Pluralismus und Meinungsfreiheit.

4. Lernende lernen die Sustainability Development Goals (SDGs) der UN kennen, recherchieren, wie diese in ihrem nahen Umfeld realisiert sind UND organisieren mit Expertinnen und Experten ein regelmäßiges Repaircafé im Gemeindezentrum.

Service Learning verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Demokratie und Zivilgesellschaft durch Engagement stärken UND gleichzeitig Schule und Lernkultur verändern durch eine neue Form von Lernen und Lehren in- und außerhalb der Schule.

So bietet dieser methodische Ansatz die besondere Chance, das Programmziel 4 mit den Programmzielen 1 bis 3 im Rahmen einer Projektidee sinnvoll zu verknüpfen und umfangreich Kompetenzen zu stärken.

Folgende Schritte sind vor Beginn und bei der Durchführung eines Service Learning Projektes sinnvollerweise zu bedenken:

Schritt 1: Realer Bedarf

Nicht jedes Engagement, auch wenn es gut gemeint ist, macht Sinn. Nur dann, wenn es einen wirklichen Bedarf an Unterstützung in der Gemeinde, im Stadtteil, oder beim Engagementpartner gibt, können die Lernenden einen wichtigen und von allen Beteiligten als sinnvoll wahrgenommenen Beitrag leisten. Deshalb ist zunächst Recherche nach realem Bedarf - zusammen mit den Lernenden - Teil jedes Service Learning-Vorhabens. Ziel ist, dass Lernende beim Engagement verantwortungsvolle, nützliche Aufgaben übernehmen. „Ich werde mit meinen Kompetenzen wirklich gebraucht!“; d. h. Erleben von Selbstwirksamkeit.

Schritt 2: Curriculare Anbindung

Die Kopplung von sozialem, gesellschaftlichem oder ehrenamtlichen Engagement und curricularen Inhalten ist die Besonderheit von Service Learning – sie bedeutet Anwendung von Wissen, authentisches Lernen und Bezug zur Lebenswirklichkeit. Die strukturelle Einbettung in den Unterricht ist außerdem wichtig, um Lernende zu erreichen, die sich freiwillig nicht engagieren würden, weil sie keinen Zugang, keine Vorbilder oder kein Zutrauen zu sich selbst haben. Zudem geht es bei Service Learning auch um Unterrichtsentwicklung, um eine neue Form von Lehren und Lernen, auch um eine Erweiterung des Begriffs „Unterricht“.

Schritt 3: Reflexion

Sie ist das Herzstück von Service Learning, ist sie doch Bindeglied zwischen kognitivem Lernen und praktischem Engagement; schon John Dewey erkennt die Notwendigkeit der Reflexion, bedeutet sie doch: „learning by thinking about doing“ und macht erlernte Kompetenzen erst bewusst. Sie trainiert Transferfähigkeit und ermöglicht die Einordnung der Erfahrung in einen größeren (gesellschaftlichen) Kontext. Außerdem ermöglicht sie die Aufarbeitung von Erwartungen, Vorurteilen, Ängsten, positiven und negativen Erfahrungen, besonderen Erlebnisse, Projektverläufen, persönlichen Veränderungen, die im Verlaufe des Projekts stattgefunden haben.

Schritt 4: Lernen außerhalb der Schule

Das Lernen außerhalb der Schule eröffnet die Möglichkeit neue Lernorte zu entdecken, Wissen in authentischen Kontexten anzuwenden, Menschen zu begegnen, zu denen man sonst kaum Kontakt hat. Schule öffnet sich für ihr Umfeld, baut Kooperationen mit außerschulischen Partnern auf, Schule wird für den Stadtteil / die Gemeinde sichtbar.

Schritt 5: Partizipation

Ein „Muss“: Aktive Beteiligung der Lernenden an Vorbereitung und Ausgestaltung des Service Learning-Vorhabens: Sie treffen in Unterricht und beim Engagement selbstständige Entscheidungen, übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und Handeln und Lehrkräfte geben Raum dafür. Denn: Autonomie unterstützendes, eigenständiges Lernen und Handeln ist wichtig für Motivation und Erfolgserlebnisse. Nur bei echter Schülerpartizipation kann das Engagement tatsächlich als

Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe wahrgenommen werden - Lernende sind aktiv Handelnde/Mitgestaltende, nicht reine Ausführende der Ideen anderer. Schülerpartizipation ist auch innerhalb einer bereits vorgegebenen/bestehenden Service Learning-Projektidee gut möglich und zwingend notwendig.

Schritt 6: Anerkennung und Abschluss

Alle Beteiligten tragen zum Gelingen des Service Learning-Vorhabens bei und bringen sich mit Zeit, Kompetenz und Herzblut ein. Bei einem qualitätsvollen Service Learning-Vorhaben werden daher die Beiträge und Leistungen jeder / jedes Einzelnen von Beginn an, im Verlauf und ganz bewusst auch zum Abschluss anerkannt, und es wird wertgeschätzt, was gewagt und geleistet wird bzw. wurde. Es gibt die Möglichkeiten von positivem Feedback, „Danke“ sagen – auch für die erfolgreiche Partizipation - einer formativen Leistungsrückmeldung oder auch die gemeinsame Abschlussfeier.

Erfolgreiches Service Learning hat mehrere Besonderheiten, die dazu beitragen, das gesamte im CDC-Modell enthaltene Spektrum an Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen zu entwickeln:

- Gemeinwohlorientierung, aber auch Verantwortung, Aufgeschlossenheit, Empathie, Beobachtungsgabe sowie Wissen und kritisches Weltverstehen durch den Fokus auf sinnvolle Aufgaben, die auf reale Bedürfnisse des näheren Umfelds der Schule eingehen.
- Selbstwirksamkeit, analytische und kritische Denkfähigkeiten: Die Lernenden werden durch ihr Handeln und ihre Entscheidungen befähigt, die verschiedenen Prozessschritte zu planen und zu strukturieren.
- Ambiguitätstoleranz, selbstständige Lernfähigkeit und kritisches Denken: Die Lernenden können verschiedene Optionen ausloten und in der Praxis ausprobieren, aus ihren Fehlern lernen und nach der besten Lösung suchen.
- Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen zusammen mit Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeiten: Die Lernen-

den müssen zusammenarbeiten, einander unterstützen und ihre Meinungsverschiedenheiten überwinden.

- Wissen und kritisches Weltverstehen: Der Zusammenhang zwischen Begriffen, Wissen und Fähigkeiten, die im Unterricht entwickelt wurden, und der praktischen Arbeit im näheren Umfeld der Schule wird explizit deutlich gemacht.
- Aufgeschlossenheit für kulturelle Differenz, Fähigkeit, zuzuhören, Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit: Es gibt Gelegenheiten, mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren am Wohnort ins Gespräch zu kommen. Erfolge können öffentlich präsentiert werden.
- Reflexion über Werte, Wissen und kritisches Selbstverständnis: Alle Lernenden sollten bestärkt werden, darüber nachzudenken, was ihnen der Prozess gebracht hat: für sie selbst, für ihre Motivation und für ihre Fähigkeit, Gelerntes auf künftige Erfahrungen zu übertragen.

Ähnlich umfangreiche und vielschichtige Effekte ergeben sich auch bei der internationalen Zusammenarbeit, die die Hessischen Europaschulen mit Bildungsinstitutionen in Europa und der Welt beispielsweise im Rahmen von Erasmus+-Projekten, Betriebspraktika und Schülerkonferenzen durchführen.

Und auch beim Service Learning gibt es mittlerweile die Chance, sich international zu vernetzen und gemeinsam eine Kultur der Demokratie zu fördern: Service-Learning for Democracy in Europe (<http://slead-europe.eu/>).

III. Beurteilung

Da der Referenzrahmen in den Hessischen Europaschulen im Rahmen der unterstützten Schulprojekte sowie perspektivisch als Qualitätsmerkmal ganz grundsätzlich und systematisch als gesamtschulischer Ansatz angewandt werden soll, ist es unumgänglich, regelmäßig die entsprechenden Fortschritte und den Lernerfolg der Lernenden zu beurteilen. Die Beurteilung liefert wichtige Erkenntnisse über den Lernprozess und darüber, wie Hilfestellung für weitere Fortschritte geleistet werden kann.

1. Demokratiekompetenz beurteilen: Chancen und Grenzen

Damit der Lernprozess durch Beurteilung begleitet werden kann, muss es sich beim gewählten Ansatz in erster Linie um die formative Beurteilung handeln. Damit ist jene Beurteilungsart gewählt, die das Lernen ganz grundsätzlich unterstützt und fördert und hauptsächlich während der Lernaktivitäten erfolgt. Jede formative Beurteilung muss es den Lernenden ermöglichen, dank kriterienbasiertem und konkretem Feedback zu erkennen, welche Schwächen behoben und welche Stärken weiterentwickelt werden sollten.

Das Gegenmodell zur formativen Beurteilung, also die summativ Beurteilung folgt bekannterweise dem Sinn und Zweck, die Zusammenfassung des Lernerfolgs oder des Leistungsstands zu einem bestimmten Zeitpunkt zu liefern. Wenn mit einer summativen Beurteilung lediglich Informationen über den derzeitigen Lernerfolg oder den Leistungsstand der Lernenden ermittelt werden soll und nicht so sehr eine soziale Norm mitschwingt, kann auch diese Beurteilungsform als unterstützend erlebt werden. Da in den Hessischen Europaschulen die Wirksamkeit und die Umsetzungskraft der Kompetenzen für eine Kultur der Demokratie beurteilt wird, müssen sich alle Beteiligten im Klaren darüber sein, dass Kompetenzen ganz grundsätzlich dynamisch mobilisiert und eingesetzt werden. Nur so können sie angemessen und erfolgreich auf die jeweiligen Anforderungen und Chancen in einem konkreten Kontext wirksam sein. Demokratische und interkulturelle Situationen sind nicht statisch. Menschen tauschen sich untereinander laufend aus und passen ihr Verhalten an die sich verändernden Anforderungen an.

Um beispielsweise ein Verhalten umzustellen, muss man weitere Kompetenzen mobilisieren und einsetzen, während andere vielleicht nicht mehr benötigt werden. Ein eindimensionales Muster der Beurteilung wird dem Kompetenzerwerb also nicht gerecht und es ist kein Fehler und keine Niederlage, wenn bei der Beurteilung andere Kompetenzen gelernt, angewendet und reflektiert werden als es in der Planung vorgesehen war. Das wird auch für die gesamte Evaluation der Arbeit der Hessischen Europaschulen und letztlich auch für Zertifizierungsfragen von Bedeutung sein.

So betrachtet stellen sich einige Herausforderungen für die Beurteilung. Den Lernenden muss nicht nur die Fähigkeit vermittelt werden, ihre Kompetenzen in demokratischen und interkulturellen Situationen anzuwenden, sondern auch die Fähigkeit, sie gegebenenfalls anders einzusetzen, wenn in einer Situation neue Umstände eintreten. Folglich muss aus der Beurteilung ersichtlich sein, wie gut Lernende in der Lage sind, einen Cluster von relevanten Kompetenzen zu mobilisieren und in verschiedenen Kontexten anzuwenden. Das bedeutet, dass Beurteilungsmethoden, die lediglich eine statische Beschreibung der Kompetenzen von Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt liefern, nicht sinnvoll sind.

Im Referenzrahmen wurden Deskriptoren für alle 20 Kompetenzen entwickelt. Diese Deskriptoren liefern positive Beschreibungen von beobachtbaren Verhaltensweisen, die zeigen, dass jemand bezüglich einer bestimmten Kompetenz eine bestimmte Niveaustufe erreicht hat. Sie wurden in Form von „Lernergebnissen“ formuliert und sollen folgerichtig zur Beurteilung herangezogen.

2. Drei exemplarische Ansätze

Für die Beurteilung von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen der Lernenden stehen potentiell viele Beurteilungsmethoden zur Verfügung. Hier werden drei Methoden im Speziellen vorgestellt, die auch im Band 3 der Europaratsmaterialien als unterstützend erwähnt werden.

2.1 Tagebücher und Lernjournale

Bei diesen Methoden müssen die Lernenden ihr eigenes Verhalten, ihren Lernprozess und ihre persönliche Entwicklung protokollieren und reflektieren. Der Bericht wird normalerweise in Textform niedergeschrieben, kann aber auch nonverbale Ausdrucksformen oder Kunstwerke beinhalten. Die Reflexionen können entweder von der / dem Lernenden frei gegliedert werden oder sie werden anhand eines vorgegebenen Formats strukturiert, das sicherstellen soll, dass die Reflexionen Belege für die konkreten, zu beurteilenden Lernergebnisse liefern. Eine Schwierigkeit bei Tagebüchern und Journalen besteht jedoch darin, dass sie anfällig für gesellschaftlich erwünschte Antworten sind. Anders gesagt: Unter Umständen schreiben die Lernenden nur das auf, was eine Lehrkraft ihrer Ansicht nach positiv beurteilen wird.

2.2 Prozessbeobachtung

Bei der Beurteilung durch Beobachtung werden die Verhaltensweisen der Lernenden in verschiedenen Situationen von einer Lehrkraft oder einer anderen sachverständigen Person beobachtet, um festzustellen, inwieweit die/der Lernende Kompetenzcluster richtig einsetzt und diese aktiv an veränderte Situationen anpasst. Wer eine solche Methode anwendet, muss einen Plan entwickeln, mit welchen Situationen sich die/der Lernende auseinandersetzen muss, und deren Verhalten in diesen Situationen protokollieren. Dabei kann es sich um ein schriftliches Protokoll handeln, entweder in Form eines strukturierten Beobachtungsbogens oder eines eher offenen Logbuchs, in dem das Verhalten der Lernenden beschrieben wird. Alternativ kann das beobachtete Verhalten auch direkt per Audio- oder Videoaufzeichnung festgehalten werden, sodass die Beurteilung zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden kann.

Ein potentieller Schwachpunkt der Beurteilung durch Beobachtung ist, dass sie durch die Aufmerksamkeit, Voreingenommenheit und Erwartungen der Lehrkraft beeinflusst werden kann.

2.3 Portfolio-Beurteilung

Ein Portfolio ist eine systematische, kumulative, fortlaufende Materialsammlung, die von den Lernenden zusammengestellt wird, um ihre persönliche Ausbildung, Fortschritte, Performanz, Bemühungen und ihren Leistungsstand zu dokumentieren. Die in das Portfolio aufzunehmenden Materialien werden anhand bestimmter Richtlinien ausgewählt und die Lernenden müssen den Inhalt des Portfolios erläutern und sich damit auseinandersetzen. Ein E-Portfolio würde zusätzlich den Vorteil bieten, dass die Lernenden darin elektronische Einträge wie zum Beispiel Audio- und Multimedia-Dateien aufnehmen können. Portfolios können auf die persönlichen Bedürfnisse von Lernenden, bestimmte Bildungsstufen, Studienprogramme und Bildungskontexte zugeschnitten werden.

Portfolios:

- Helfen, den eigenen Leistungsstand unter Beweis zu stellen und liefern Hinweise für die persönliche Weiterentwicklung.
- Regen an, sich kritisch mit der eigenen Performanz auseinanderzusetzen.
- Helfen den Lernenden zu dokumentieren, wie sich ihre Kompetenzen durch deren Anwendung und Anpassung an verschiedenste Kontexte im schulischen oder außerschulischen Bereich entwickeln.
- Geben den Lernenden die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, anhand welcher Materialien sie beurteilt werden sollen.

Ein Nachteil von Portfolios ist, dass Lernende den Inhalt ihrer Portfolios so auswählen oder verändern, dass nur Materialien enthalten sind, von denen sie annehmen, dass sie von der Lehrkraft positiv beurteilt werden.

Oft wird davon ausgegangen, dass Beurteilungen durch Lehrkräfte oder einschlägig ausgebildete Sachverständige vorgenommen werden müssen. Aber auch andere Lernende aus der Peergroup oder die Lernenden selbst können Beurteilungen entweder selbstständig oder gemeinsam mit der Lehrkraft durchführen.

Wie eingangs erwähnt, verstehen sich die Hinweise des Praxisleitfadens als eine Unterstützung nicht nur bei der Klärung relevanter Projektideen und -eingaben. Die Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarates sollen in Verknüpfung mit den fünf Programmzielen der Bildungsarbeit der Hessischen Europaschulen zu jener Relevanz verhelfen, die im Europa des 21. Jahrhunderts notwendig ist, um die Herausforderung meistern und sich den Gefahren widersetzen zu können.

Gemeinsames Lernen aller ist immer ein Abenteuer. Sich darauf einzulassen, soll ein Markenzeichen der Hessischen Europaschulen bleiben. In diesem Sinn will die vorliegende Handreichung Mut machen und unterstützend zur Seite stehen.

Anhang: Materialien

Im Folgenden werden zunächst die vier Kompetenzgruppen und jede einzelne Kompetenz innerhalb der Gruppen detailliert beschrieben.

In einem weiteren Kapitel werden der Bedarf an Kompetenz-Deskriptoren in einem kurzen Text erläutert und darüber hinaus alle 135 Schlüsseldesktoren – aufgeschlüsselt nach den einzelnen Kompetenzen – genannt.

1. Die 20 Kompetenzen kurz beschrieben

1.1 Werte

Werte sind allgemeine Überzeugungen darüber, welche wünschenswerten Ziele im Leben angestrebt werden sollten. Sie motivieren das Handeln und dienen als Leitlinien für die Entscheidung, was zu tun ist. Werte gehen über konkrete Aktionen und Kontexte hinaus und setzen situationsübergreifend Normen für das, was getan oder gedacht werden sollte. Werte setzen Standards bzw. Kriterien für die Evaluierung des eigenen Handelns und des Handelns von anderen, die Rechtfertigung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten, die Planung des eigenen Verhaltens und den Versuch, andere zu beeinflussen.

Wer andere Kompetenzmodelle kennt, ist vielleicht überrascht, dass im hier vorgestellten Modell Werte als eigenständiger Kompetenztyp genannt werden. Dabei gilt es zu beachten, dass der Begriff „Kompetenz“ hier nicht in seiner üblichen Bedeutung im Sinne von „Fähigkeit“ gebraucht wird, sondern sich als Fachbegriff auf die psychischen Ressourcen bezieht (wie zum Beispiel Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen), die mobilisiert und eingesetzt werden müssen, um den Anforderungen und Herausforderungen demokratischer und interkultureller Situationen gerecht zu werden. Werte sind ein solcher Ressourcentyp. Tatsächlich beinhalten auch andere Kompetenzmodelle häufig Werte, benennen sie aber nicht eigens als solche, sondern werfen sie mit Einstellungen in einen Topf. Im Gegensatz dazu nimmt das vorliegende Modell eine klare begriffliche Trennung zwischen Werten und Einstellungen vor, und nur die Ersteren zeichnen sich durch einen normativen Charakter aus.

Werte sind für ein Konzept der Kompetenzen, die zur Partizipation an einer Kultur der

Demokratie befähigen, unverzichtbar. Denn ohne die Konkretisierung der ihnen zugrundeliegenden Werte wären sie keine demokratischen Kompetenzen, sondern vielmehr allgemeinpolitische Kompetenzen, die auch viele andere Staatsformen, einschließlich antidemokratischer Ordnungen, stützen könnten. Beispielsweise könnte jemand durchaus ein verantwortungsbewusster, selbstwirksamer und politisch gut informierter Bürger einer totalitären Diktatur sein, wenn ein anderer Wertekanon als Grundlage für seine Urteile, Entscheidungen und Handlungen herangezogen würde. Somit bilden die im Kompetenzmodell des Referenzrahmens genannten Werte den Kern der demokratischen Kompetenz und sind für deren Charakterisierung unabdingbar.

Drei Gruppen von Werten sind für die Partizipation an einer Kultur der Demokratie entscheidend, nämlich:

Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte

Dieses erste Wertepaar basiert auf der allgemeinen Überzeugung, dass jeder einzelne Mensch gleich wertvoll ist, die gleiche Würde besitzt, den gleichen Anspruch auf Respekt und die gleichen Menschenrechte und Grundfreiheiten hat und entsprechend behandelt werden sollte. Diese Überzeugung geht davon aus, dass die Menschenrechte universell, unveräußerlich und unteilbar sind und jedem Menschen gleichermaßen zustehen, dass die Menschenrechte ein Mindestmaß an Schutz bieten, das für ein Leben in Würde unverzichtbar ist, und dass die Menschenrechte eine wesentliche Grundlage für Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt darstellen. Diese Gruppe von Werten impliziert daher:

1. zu erkennen, dass allen Menschen ihr Menschsein gemeinsam ist und sie ungeachtet ihrer jeweiligen kulturellen Zugehörigkeiten, ihres Status, ihrer Fähigkeiten oder Lebensumstände die gleiche Würde haben
2. zu erkennen, dass die Menschenrechte universell, unveräußerlich und unteilbar sind
3. zu erkennen, dass die Menschenrechte stets gefördert, geachtet und geschützt werden sollten

4. zu erkennen, dass Grundfreiheiten stets verteidigt werden sollten, es sei denn, sie untergraben oder verletzen die Menschenrechte anderer
5. zu erkennen, dass die Menschenrechte die Grundlage für ein gleichberechtigtes Zusammenleben in der Gesellschaft sowie für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt darstellen

Wertschätzung kultureller Diversität

Die zweite Gruppe von Werten basiert auf der allgemeinen Überzeugung, dass andere kulturelle Zugehörigkeiten, kulturelle Wandelbarkeit, kulturelle Diversität und der Pluralismus von Sichtweisen, Standpunkten und Praktiken als positiv erachtet, gewürdigt und gepflegt werden sollten. Diese Überzeugung geht davon aus, dass kulturelle Vielfalt einen Gewinn für die Gesellschaft darstellt, Menschen von den vielfältigen Sichtweisen anderer lernen und profitieren können, kulturelle Vielfalt gefördert und geschützt werden sollte, Menschen ermutigt werden sollten, ungeachtet der von ihnen wahrgenommenen kulturellen Unterschiede miteinander Umgang zu pflegen, und der interkulturelle Dialog genutzt werden sollte, um eine demokratische Kultur des gleichberechtigten Zusammenlebens in der Gesellschaft zu entwickeln.

Zu beachten ist, dass es zwischen der Wertschätzung der Menschenrechte und der Wertschätzung der kulturellen Vielfalt möglicherweise zu Konflikten kommen kann. In einer Gesellschaft, der die Menschenrechte als wichtigste Wertegrundlage gelten, stößt die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt auf gewisse Grenzen. Diese Grenzen werden dadurch gesetzt, dass die Menschenrechte und Freiheiten anderer gefördert, geachtet und geschützt werden müssen. Demzufolge wird hier davon ausgegangen, dass kulturelle Vielfalt stets wertgeschätzt werden sollte, solange dadurch die Menschenrechte und Freiheiten anderer nicht untergraben werden.

Diese zweite Gruppe von Werten impliziert daher:

1. zu erkennen, dass kulturelle Vielfalt und die Vielfalt an Meinungen, Weltanschauungen und Praktiken ein Gewinn für die Gesellschaft sind und alle Mitglieder der Gesellschaft bereichern können

2. zu erkennen, dass alle Menschen das Recht haben, anders zu sein und ihre eigenen Sichtweisen, Standpunkte, Überzeugungen und Meinungen frei zu wählen
3. zu erkennen, dass die Sichtweisen, Ansichten, Überzeugungen und Meinungen jedes Menschen stets zu respektieren sind, es sei denn, sie zielen darauf ab, die Menschenrechte und Freiheiten anderer zu untergraben
4. zu erkennen, dass die Lebensweisen und Gepflogenheiten jedes Menschen stets zu respektieren sind, es sei denn, sie untergraben oder verletzen die Menschenrechte und Freiheiten anderer
5. zu erkennen, dass man den Menschen, die als andersartig wahrgenommen werden, zuhören und mit ihnen in Dialog treten sollte.

Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit

Die dritte Gruppe von Werten basiert auf mehreren Überzeugungen darüber, wie Gesellschaften agieren und wie sie regiert werden sollten, unter anderem: Alle Bürgerinnen und Bürger sollten gleichberechtigt (entweder direkt oder indirekt durch gewählte Abgeordnete) an den Verfahren partizipieren können, mit denen Gesetze zur Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens formuliert und verabschiedet werden; alle Bürgerinnen und Bürger sollten sich aktiv an den demokratischen Verfahren innerhalb ihrer Gesellschaft beteiligen (was auch bedeuten kann, sich gelegentlich aus Gewissensgründen oder aufgrund bestimmter Gegebenheiten nicht daran zu beteiligen); auch wenn Entscheidungen von Mehrheiten getroffen werden, sollte gewährleistet sein, dass Minderheiten jeglicher Art gerecht und fair behandelt werden; auf allen gesellschaftlichen Ebenen sollten soziale Gerechtigkeit, Fairness und Gleichbehandlung funktionieren; es sollte Rechtsstaatlichkeit herrschen, damit jedes Mitglied der Gesellschaft gemäß den für alle geltenden Gesetzen gerecht, fair, unparteiisch und gleich behandelt wird. Diese Gruppe von Werten impliziert daher:

1. demokratische Prozesse und Verfahren zu unterstützen (und trotzdem zu wissen, dass bestehende demokratische Verfahren möglicherweise nicht optimal sind, sodass es manchmal nötig sein kann, sie mit demokratischen Mitteln zu ändern oder zu verbessern)

2. die Bedeutung aktiver politischer Partizipation zu erkennen (und trotzdem zu wissen, dass es auch gerechtfertigt sein kann, sich aus Gewissensgründen oder aufgrund bestimmter Gegebenheiten nicht zu beteiligen)
3. die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die politische Entscheidungsfindung zu erkennen
4. zu erkennen, dass die bürgerlichen Freiheiten geschützt werden müssen, und zwar auch die bürgerlichen Freiheiten derjenigen, die Ansichten von Minderheiten vertreten
5. die friedliche Lösung von Konflikten und Streitfragen zu fördern
6. sich für soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Verantwortung für die gerechte und faire Behandlung aller Mitglieder der Gesellschaft einschließlich Chancengleichheit für alle ungeachtet ihrer nationalen Herkunft, ethnischen Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, Sprache, ihres Alters, ihres biologischen oder sozialen Geschlechts, ihrer politischen Meinung, ihrer Geburt, ihrer sozialen Herkunft, ihres Vermögens, einer Behinderung, ihrer sexuellen Orientierung oder irgendeines anderen Merkmals einzusetzen
7. die Rechtsstaatlichkeit sowie die gleiche und unparteiische Behandlung aller Bürgerinnen und Bürger vor dem Gesetz als Voraussetzung für Gerechtigkeit zu unterstützen.

1.2 Haltungen

Eine Haltung ist die allgemeine Gesinnung gegenüber jemandem oder etwas (zum Beispiel einer Person, einer Gruppe, einer Institution, einem Thema, einem Ereignis, einem Symbol). Haltungen bestehen im Allgemeinen aus vier Komponenten: einer Überzeugung oder Meinung zum Gegenstand der Einstellung, einer Emotion oder einem Gefühl zu diesem Gegenstand, einer (positiven oder negativen) Beurteilung dieses Gegenstands und einer Neigung, sich gegenüber diesem Gegenstand auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Für eine Kultur der Demokratie sind die folgenden sechs Haltungen wichtig:

Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken

Aufgeschlossenheit ist eine Haltung entweder gegenüber Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden, oder gegenüber Weltanschauungen, Überzeugungen, Werten und Praktiken, die sich von den eigenen unterscheiden. Eine aufgeschlossene Haltung gegenüber kultureller Andersartigkeit ist etwas anderes als das Interesse am „Exotischen“, das lediglich dem persönlichen Vergnügen oder Nutzen dient. Aufgeschlossenheit beinhaltet vielmehr:

1. sensibel für kulturelle Vielfalt und andere Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Praktiken zu sein
2. auf andere kulturelle Orientierungen und Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Praktiken neugierig zu sein, sie entdecken und näher kennenlernen zu wollen
3. bereit zu sein, die Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Praktiken anderer nicht zu beurteilen oder anzuzweifeln und die „Natürlichkeit“ der eigenen Weltanschauung, Überzeugungen, Werte und Praktiken infrage zu stellen
4. emotional bereit zu sein, mit Menschen, die als andersartig wahrgenommen werden, Beziehungen einzugehen
5. willentlich Gelegenheiten zu suchen und aufzugreifen, um mit Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden, gleichberechtigte Beziehungen einzugehen, mit ihnen zusammenzuarbeiten und Umgang zu pflegen.

Respekt

Respekt ist eine Haltung gegenüber jemandem oder etwas (zum Beispiel einer Person, einer Überzeugung, einem Symbol, einem Prinzip, einer Gepflogenheit), die dem Gegenstand dieser Einstellung eine Relevanz, ein Gewicht oder einen Wert zuschreibt, die positive Beachtung und Wertschätzung verdienen. Je nachdem, worauf sich der Respekt bezieht, kann dieser unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Respekt vor einer schulischen oder institutionellen Regel versus Respekt vor der Weisheit eines älteren Menschen versus Respekt vor der Natur).

Eine bestimmte Art von Respekt ist in einer Kultur der Demokratie besonders wichtig, und zwar der Respekt, der anderen Menschen entgegengebracht wird, von denen man annimmt, dass sie andere kulturelle Zugehörigkeiten haben oder anderen Überzeugungen, Meinungen oder Gepflogenheiten anhängen als man selbst. Diese Art von Respekt geht davon aus, dass alle Menschen allein aufgrund ihres Menschseins die gleiche Würde und die gleichen Rechte haben und ihnen das unveräußerliche Menschenrecht zusteht, ihre eigenen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen oder Gepflogenheiten frei zu wählen. Für diese Art von Respekt ist es nicht notwendig, tatsächliche Unterschiede, die manchmal gravierend und tiefgreifend sein können, kleinzureden oder zu ignorieren, und auch nicht, mit dem, was respektiert wird, einverstanden zu sein, es zu übernehmen oder sich dazu zu bekehren. Es handelt sich dabei vielmehr um eine positive Einstellung zur Würde der anderen Person und ihrem Recht, an diesen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen oder Gepflogenheiten festzuhalten, und darum, die bestehenden Unterschiede zwischen sich und der anderen Person trotzdem zu erkennen und anzuerkennen. Respekt ist erforderlich, um sowohl den demokratischen Umgang als auch den interkulturellen Dialog mit anderen zu erleichtern. Zu beachten ist jedoch, dass der Respekt auch Grenzen haben muss – so sollte beispielsweise Glaubensinhalten oder Meinungen, Lebensweisen und Praktiken, die die Würde, Menschenrechte oder Freiheiten anderer untergraben oder verletzen, kein Respekt entgegengebracht werden.

Der Begriff Respekt trifft die für eine Kultur der Demokratie erforderliche Haltung besser als der Begriff Toleranz. Toleranz kann in bestimmten Situationen so aufgefasst werden, als würden Unterschiede einfach ertragen oder geduldet und als würde man sich herablassen, etwas zu tolerieren, was man lieber nicht aushalten würde. Toleranz kann gelegentlich auch als Machtverhältnis verstanden werden, wobei Unterschiede nur deshalb existieren können, weil sie toleriert werden, und die Macht und Autorität

der tolerierenden Person durch den Akt der Toleranz noch gestärkt wird. Respekt ist weniger zweideutig als Toleranz, denn er beruht auf der Anerkennung der Würde, Rechte und Freiheiten des anderen und einer gleichberechtigten Beziehung zwischen einem selbst und dem anderen.

Respekt beinhaltet daher:

1. eine Person oder Sache aufgrund ihrer intrinsischen Bedeutung oder ihres Wertes zu achten und wertzuschätzen
2. andere als gleichberechtigte Menschen zu achten und wertzuschätzen, denen ungeachtet ihrer individuellen kulturellen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen oder Gepflogenheiten die gleiche Würde und genau dieselben Menschenrechte und Freiheiten zukommen
3. die Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen und Gepflogenheiten anderer zu achten und wertzuschätzen, solange diese die Würde, Menschenrechte und Freiheiten anderer nicht untergraben oder verletzen.

Gemeinwohlorientierung

Gemeinwohlorientierung ist eine Haltung gegenüber einer Gemeinschaft oder sozialen Gruppe. Mit dem Begriff „Gemeinschaft“ wird hier eine soziale oder kulturelle Gruppe bezeichnet, die größer ist als der unmittelbare Familien- und Freundeskreis, dem man sich zugehörig fühlt. Es gibt zahlreiche Arten von Gruppen, die hier relevant sein könnten, zum Beispiel die Menschen, die in einem bestimmten geografischen Gebiet leben (zum Beispiel in einem Stadtteil, einer Klein- oder Großstadt, einem Land, einer Gruppe von Ländern wie etwa Europa oder Afrika, und im Fall der „Weltgemeinschaft“ sogar der ganzen Welt), eine geografisch eher verstreut lebende Gruppe (zum Beispiel eine ethnische Gruppe, eine Glaubensgemeinschaft, eine Freizeitgruppe, eine Gruppe mit einer bestimmten sexuellen Orientierung) oder auch jede andere Art von sozialen oder kulturellen Gruppen, denen sich ein Mensch zugehörig fühlt. Jede Person gehört zahlreichen Gruppen an und Gemeinwohlorientierung kann sich auf eine beliebige Anzahl dieser Gruppen beziehen.

Gemeinwohlorientierung beinhaltet:

1. ein Gefühl von Zugehörigkeit und Identifikation mit der Gemeinschaft
2. Achtsamkeit gegenüber anderen Mitgliedern der Gemeinschaft, der Verbundenheit dieser Menschen und den Auswirkungen des eigenen Handelns auf sie
3. ein Gefühl der Solidarität mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft, zu dem auch der Wille gehört, mit ihnen zusammenzuarbeiten, Anteilnahme und Aufmerksamkeit für ihre Rechte und ihr Wohlergehen und der Wille, diejenigen zu verteidigen, die innerhalb der Gemeinschaft möglicherweise unterdrückt und benachteiligt werden
4. Interesse und Sensibilität für die Angelegenheiten und Anliegen der Gemeinschaft
5. ein Gefühl der Bürgerpflicht, der Wille, aktiv zum Leben der Gemeinschaft beizutragen, der Wille, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die die Angelegenheiten, Anliegen und den Besitz der Gemeinschaft betreffen, sowie die Bereitschaft zum Dialog mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft ungeachtet ihrer kulturellen Zugehörigkeiten
6. das Bemühen, den Verpflichtungen, Aufgaben oder Verbindlichkeiten, die mit den eigenen Funktionen oder Positionen in der Gemeinschaft verbunden sind, so gut wie möglich nachzukommen
7. das Empfinden, anderen Mitgliedern der Gemeinschaft für die eigenen Entscheidungen und Handlungen Rede und Antwort zu stehen.

Verantwortung

Der Begriff „Verantwortung“ hat viele Bedeutungen. Zwei für eine Kultur der Demokratie besonders relevante Bedeutungen sind die Rollenverantwortung und die moralische Verantwortung. Erstere ist ein Aspekt der Gemeinwohlorientierung (siehe oben, Punkt 6). An dieser Stelle geht es um Letztere.

Moralische Verantwortung ist eine Haltung, die das eigene Handeln betrifft. Sie entsteht, wenn eine Person verpflichtet ist, auf bestimmte Art und Weise zu handeln, und

entweder Lob oder Kritik verdient, weil sie so gehandelt hat oder weil sie nicht so gehandelt hat. Damit jemand gelobt oder kritisiert werden kann, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein: Die betreffende Person muss in der Lage sein, über ihr Handeln nachzudenken, sie muss in der Lage sein, sich vorzunehmen, wie sie handeln will, und sie muss in der Lage sein, die beabsichtigten Handlungen zu vollziehen (wenn also jemand durch Ressourcenmangel oder strukturelle Bedingungen daran gehindert wird, eine bestimmte Handlung auszuführen, dann ist es unangebracht, diese Person zu loben oder zu kritisieren). Verantwortung kann Mut erfordern, denn wer zu den eigenen Prinzipien steht, steht am Ende vielleicht alleine da, muss sich gemeinschaftlichen Normen widersetzen oder eine als falsch erkannte kollektive Entscheidung anfechten. Deshalb kann es gelegentlich zu Konflikten zwischen Gemeinwohlorientierung (als Solidarität mit und Loyalität gegenüber anderen verstanden) und moralischer Verantwortung kommen.

Verantwortung für das eigene Handeln beinhaltet demzufolge:

1. reflektiert und umsichtig an die eigenen Handlungen heranzugehen und deren mögliche Folgen zu bedenken
2. zu wissen, welche Verpflichtungen man eingeht und wie man auf der Grundlage eines Wertes oder Wertekanons in einer bestimmten Situation agieren sollte
3. unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten zu entscheiden, was zu tun ist (was manchmal auch bedeuten kann, nichts zu tun)
4. entsprechend autonom zu handeln (oder Handlungen zu unterlassen)
5. bereit zu sein, über den Charakter bzw. die Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen Rechenschaft abzulegen
6. willens zu sein, sich selbst einzuschätzen und zu beurteilen
7. falls nötig zu mutigem Handeln bereit zu sein.

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist eine Haltung gegenüber der eigenen Person. Sie beinhaltet den Glauben an die eigene Fähigkeit, Maßnahmen zu treffen, die erforderlich sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dieser Glaube beinhaltet im Allgemeinen auch die Überzeugung, dass man versteht, was erforderlich ist, den Glauben an die eigene Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, zur Bewältigung der Aufgaben geeignete Methoden auszuwählen und Hindernisse zu überwinden, und die Überzeugung, dass man in der Lage ist, das Geschehen zu beeinflussen und Dinge zu verändern, die sich auf das eigene Leben und das Leben anderer auswirken. Selbstwirksamkeit ist also mit dem Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten verbunden. Geringe Selbstwirksamkeit kann eine Person selbst dann von demokratischem und interkulturellem Handeln abhalten, wenn sie über hervorragende Fähigkeiten verfügt. Und eine unrealistisch hohe Selbstwirksamkeit kann zu Frustration und Enttäuschung führen. Optimal ist eine relativ hohe Selbstwirksamkeit im Zusammenspiel mit sehr guten Fähigkeiten, die auch realistisch eingeschätzt werden. Diese Konstellation ermutigt Menschen, es mit neuen Herausforderungen aufzunehmen, und befähigt sie, aktiv zu werden, wenn es um wichtige Belange geht.

Selbstwirksamkeit beinhaltet daher:

1. den Glauben an das eigene Problemverständnis, die eigene Urteilsfähigkeit und daran, dass man zur Bewältigung der Aufgaben geeignete Methoden auswählen kann
2. die Überzeugung, dass man in der Lage ist, die Handlungsabläufe zu organisieren und umzusetzen, die notwendig sind, um bestimmte Ziele zu erreichen, und mögliche Hindernisse zu überwinden
3. Zuversicht im Hinblick auf die Bewältigung neuer Herausforderungen
4. Vertrauen auf das demokratische Engagement und das Handeln, das man für notwendig erachtet, um demokratische Ziele zu erreichen (dazu gehört auch, Machthaber und Autoritäten zu stellen und zur Rechenschaft zu ziehen, wenn deren Entscheidungen oder Handlungen als unfair oder ungerecht beurteilt werden)

5. Vertrauen auf den interkulturellen Dialog mit Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden.

Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz ist eine Haltung gegenüber Gegenständen, Ereignissen und Situationen, die als unsicher empfunden werden und einer Vielzahl widersprüchlicher oder unvereinbarer Interpretationen unterliegen. Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz beurteilen solche Gegenstände, Ereignisse und Situationen positiv, akzeptieren bereitwillig die damit verbundene Unklarheit, geben gerne zu, dass die Ansichten von anderen genauso richtig sein können wie ihre eigenen, und finden einen konstruktiven Umgang mit der Ambiguität. Der Begriff „Toleranz“ ist daher an dieser Stelle in seinem positiven Sinne zu verstehen, als Akzeptanz und Bejahung von Ambiguität (und nicht in seinem negativen Sinn als das Aushalten oder Dulden von Ambiguität). Menschen mit geringer Ambiguitätstoleranz sehen unklare Situationen und Probleme stattdessen lediglich aus einer einzigen Perspektive, verschließen sich gegenüber ungewohnten Situationen und Problemen und denken über die Welt in fest gefügten und unflexiblen Kategorien nach.

Im vorliegenden Kontext beinhaltet Ambiguitätstoleranz daher,

1. zu erkennen und anzuerkennen, dass jede Situation aus zahlreichen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert werden kann
2. zu erkennen und anzuerkennen, dass die eigene Sichtweise möglicherweise nicht besser ist als die von anderen Menschen
3. Komplexität, Widersprüche und Unklarheiten zu akzeptieren
4. Aufgaben auch dann bereitwillig zu übernehmen, wenn die dazu vorliegenden Informationen unvollständig oder lückenhaft sind
5. Unsicherheit bereitwillig zu tolerieren und konstruktiv mit ihr umzugehen.

1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten

Eine Fähigkeit oder Fertigkeit ist das Vermögen, sich situationsangepasst komplexer, gut organisierter Denk- oder Verhaltensmuster zu bedienen, um einen bestimmten Zweck oder ein Ziel zu erreichen. Für eine Kultur der Demokratie sind die folgenden acht Arten von Fähigkeiten wichtig.

Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen

Kompetenzen für selbstständiges Lernen sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um eigene Lernprozesse den eigenen Bedürfnissen entsprechend, ohne Fremdeinwirkung, eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu verfolgen, zu organisieren und zu evaluieren. Kompetenzen für selbstständiges Lernen sind wichtig für eine Kultur der Demokratie, weil sie dazu befähigen, eigenständig zu lernen, was man über politische, bürgerschaftliche und kulturelle Fragen wissen muss und wie damit umzugehen ist, und dabei zahlreiche und unterschiedliche, fern- und naheliegende Quellen zu nutzen, statt sich nur auf Informationen zu verlassen, die im unmittelbaren Umfeld zu diesen Themen bereitgestellt werden.

Kompetenzen für selbstständiges Lernen umfassen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. die eigenen Lernbedürfnisse zu ermitteln — diese Bedürfnisse können aus mangelndem Wissen oder Verständnis, aus der fehlenden oder mangelhaften Beherrschung von Fähig- oder Fertigkeiten oder aus Schwierigkeiten erwachsen, die infolge aktueller Einstellungen oder Werte entstanden sind
2. mögliche Quellen für Informationen, Ratschläge oder Orientierungshilfen, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse erforderlich sind, zu erkennen, zu finden und anzupapfen. Bei diesen Quellen kann es sich um persönliche Erfahrungen, Interaktionen und Diskussionen mit anderen, um Begegnungen mit Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden oder deren Überzeugungen, Meinungen oder Weltanschauungen sich von den eigenen unterscheiden, sowie um visuelle, gedruckte, gesendete und digitale Medien handeln

3. die verschiedenen Informationsquellen, Ratschläge oder Orientierungshilfen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu beurteilen, sie auf mögliche Voreingenommenheiten und Verzerrungen abzuklopfen und aus dem verfügbaren Angebot die am besten geeigneten Quellen auszuwählen
4. die Informationen aus den glaubwürdigsten Quellen aufzunehmen und zu verarbeiten oder den Ratschlägen bzw. Orientierungshilfen zu folgen, wobei die am besten geeigneten Lernstrategien und -techniken eingesetzt und Anpassungen an das bereits vorhandene Repertoire an Wissen, Verständnis, Fähigkeiten, Einstellungen oder Werten vorgenommen werden
5. über das Gelernte und die erzielten Fortschritte nachzudenken, die eingesetzten Lernstrategien zu evaluieren und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, was noch weiter gelernt werden muss und welche neuen Lernstrategien es noch anzueignen gilt.

Fähigkeit und Fertigkeit zu analytischem und kritischem Denken

Analytisches und kritisches Denken besteht aus einem großen und komplexen Cluster miteinander verknüpfter Fähigkeiten. Analytisches Denken ist erforderlich, um beliebige Inhalte (zum Beispiel Texte, Argumente, Interpretationen, Themen, Ereignisse, Erfahrungen) systematisch und logisch zu analysieren.

Es umfasst die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. die zu analysierenden Inhalte systematisch in ihre wesentlichen Komponenten zu zerlegen und die einzelnen Elemente logisch anzuordnen
2. die Bedeutung(en) eines jeden Elements zu ermitteln und zu interpretieren, zum Beispiel, indem man sie mit vorhandenen Kenntnissen vergleicht und verknüpft und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden sucht
3. die einzelnen Elemente daraufhin zu untersuchen, wie sie sich zueinander verhalten, und herauszufinden, welche (logischen, kausalen, zeitlichen u. a.) Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen
4. Diskrepanzen, Inkonsistenzen oder Divergenzen zwischen verschiedenen

Elementen zu ermitteln

5. einzelne Elemente auf mögliche alternative Bedeutungen und Beziehungen zu untersuchen, neue Elemente einzubringen, die im Gesamtbild möglicherweise fehlen, Elemente systematisch zu verändern, um festzustellen, wie sich diese Veränderungen auf das Ganze auswirken, und die untersuchten Elemente neu zusammensetzen – mit anderen Worten, sich neue Möglichkeiten und Alternativen vorzustellen und diese auszuloten
6. die Ergebnisse der Analyse geordnet und kohärent zusammenzufassen, um logische und vertretbare Schlussfolgerungen über das Ganze zu ziehen

Kritisches Denken ist für die Evaluation und Beurteilung jeder Art von Inhalten erforderlich. Es umfasst die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. die inhaltliche Konsistenz und die Übereinstimmung mit vorhandenen Indizien und Erfahrungen für die Evaluation heranzuziehen
2. die analysierten Inhalte danach zu beurteilen, ob sie valide, genau, akzeptabel, glaubhaft, angemessen, hilfreich und/oder überzeugend sind
3. die den Inhalten zugrundeliegenden Vorurteile, Annahmen und textlichen oder kommunikativen Konventionen zu verstehen und zu evaluieren
4. sich nicht nur mit den wörtlichen Bedeutungen in Texten zu befassen, sondern auch mit deren allgemeinem rhetorischem Ziel einschließlich der zugrundeliegenden Motive, Intentionen und Agenden ihrer Urheberinnen und Urheber (soweit es um politische Kommunikation geht, gehört dazu auch die Fähigkeit, Propaganda als solche zu erkennen und die zugrundeliegenden Motive, Intentionen und Agenden ihrer Urheber zu dekonstruieren)
5. die Inhalte in ihren historischen Entstehungskontext einzuordnen, um sie besser evaluieren zu können
6. über die in den analysierten Inhalten genannten Optionen, Möglichkeiten

und Lösungen hinaus weitere Alternativen zu entwickeln und auszuarbeiten

7. das Für und Wider der möglichen Optionen gegeneinander abzuwägen – dies umfasst eventuell eine Kosten-Nutzen-Analyse (die sowohl kurzfristige als auch langfristige Aspekte berücksichtigen muss), eine Ressourcenanalyse (Beurteilung, ob die nötigen Ressourcen für alle Optionen in der Praxis zur Verfügung stehen) und eine Risikoanalyse (Verständnis und Beurteilung der mit den einzelnen Optionen verbundenen Risiken und der Möglichkeiten, diese Risiken zu beherrschen)
8. die Ergebnisse der Evaluation geordnet und kohärent zusammenzufassen und auf der Grundlage klarer, konkret benennbarer Kriterien, Grundsätze, Werte und/oder stringenter Beweise ein logisches, fundiertes Argument für oder gegen eine bestimmte Interpretation, Schlussfolgerung oder Vorgehensweise zu formulieren
9. die eigenen Annahmen und Vorurteile, die den Evaluationsprozess beeinflusst haben könnten, zu erkennen und anzuerkennen, dass Überzeugungen und Urteile immer durch die jeweils eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und Perspektiven bedingt und von diesen abhängig sind.

Erfolgreiches analytisches Denken beinhaltet kritisches Denken (die zu analysierenden Inhalte evaluieren) und erfolgreiches kritisches Denken beinhaltet analytisches Denken (Unterscheidungen vornehmen und Verbindungen herstellen). Aus diesen Grund sind analytische und kritische Denkfähigkeiten untrennbar miteinander verknüpft.

Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens

Zuhören und Beobachten sind erforderlich, um zu verstehen, was andere sagen, und aus dem Verhalten anderer zu lernen. Wer verstehen will, was andere sagen, muss aktiv zuhören können, das bedeutet, nicht nur darauf zu achten, was gesagt wird, sondern auch darauf, wie es gesagt wird: wie Tonlage, Tonhöhe, Lautstärke, Tempo und

Stimmfluss eingesetzt und von welcher Körpersprache sie begleitet werden, insbesondere von welchen Augenbewegungen, welcher Mimik und Gestik. Aus der genauen Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen lassen sich auch wichtige Informationen über Verhaltensweisen ableiten, die in verschiedenen sozialen Situationen und kulturellen Kontexten besonders angebracht und vorteilhaft sind. Wer sich solche Informationen einprägt, kann sich diese Verhaltensweisen aneignen und sich später in ähnlichen Situationen ebenso verhalten.

Die Fähigkeiten des Zuhörens und Beobachtens umfassen daher folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. nicht nur auf das zu achten, was gesagt wird, sondern auch darauf, wie es gesagt wird und welche Körpersprache dazukommt
2. auf mögliche Inkonsistenzen zwischen verbalen und nonverbalen Botschaften zu achten
3. auf subtile Bedeutungsnuancen zu achten und darauf, was nur teilweise oder gar nicht gesagt wird
4. auf den Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem sozialen Kontext, in dem es gesagt wird, zu achten
5. das Verhalten anderer genau zu beobachten und sich einzuprägen, insbesondere das Verhalten von Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden
6. bei verschiedenen Reaktionen auf dieselbe Situation auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zu achten, besonders bei den Reaktionen von Menschen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden.

Empathie

Empathie ist erforderlich, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer zu verstehen, sich zu ihnen zu verhalten und die Welt mit den Augen anderer Menschen

zu betrachten. Empathie beinhaltet die Fähigkeit, sich vom eigenen psychischen Bezugsrahmen zu lösen (sich vom eigenen Blickwinkel zu distanzieren), und die Fähigkeit, den psychischen Bezugsrahmen und den Blickwinkel eines anderen Menschen mithilfe der eigenen Vorstellungskraft zu erfassen und zu verstehen. Diese Fähigkeit ist unverzichtbar, um sich die kulturellen Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Interessen, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse anderer Menschen vorzustellen.

Es gibt verschiedene Formen von Empathie, unter anderem:

1. kognitiver Perspektivenwechsel: die Fähigkeit, die Wahrnehmungen, Gedanken und Überzeugungen anderer zu erfassen und zu verstehen
2. affektiver Perspektivenwechsel: die Fähigkeit, die Emotionen, Gefühle und Bedürfnisse anderer zu erfassen und zu verstehen
3. Sympathie, manchmal auch als „mitfühlende Empathie“ oder „empathische Anteilnahme“ bezeichnet: die Fähigkeit, Mitgefühl und Anteilnahme für andere aufgrund ihrer kognitiven oder affektiven Verfassung oder ihrer materiellen Situation oder Lebensumstände zu empfinden.

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sind erforderlich, um die eigenen Gedanken, Gefühle oder Verhaltensweisen bewusst an neue Kontexte und Situationen anzupassen, sodass man sinnvoll und angemessen auf deren Herausforderungen, Anforderungen und Chancen reagieren kann. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit befähigen dazu, sich positiv auf Neuerungen und Veränderungen sowie auf die sozialen oder kulturellen Erwartungen, Kommunikations- und Verhaltensweisen anderer einzustellen. Sie ermöglichen außerdem die Anpassung der eigenen Denk-, Gefühls- oder Verhaltensmuster als Reaktion auf neue situationsbedingte Umstände, Erfahrungen, Begegnungen und Informationen. So definierte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit ist zu unterscheiden von unbeabsichtigter oder opportunistischer Verhaltensanpassung, die nur dem eigenen Vorteil dient. Sie ist ebenso zu unterscheiden von einer Anpassung, die von außen aufgezwungen wird.

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit umfassen demgemäß folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. eingefahrene Denkgewohnheiten aufgrund sich verändernder Umstände anzupassen oder auf kulturelle Signale mit einer vorübergehenden Änderung der kognitiven Betrachtungsweise zu reagieren
2. die eigenen Meinungen zu überdenken, um neue Befunde und/oder rationale Argumente zu berücksichtigen
3. die eigenen Emotionen und Gefühle zu kontrollieren und zu steuern, um mit anderen erfolgreicher und angemessener kommunizieren und zusammenarbeiten zu können
4. Ängste, Sorgen und Unsicherheit vor Begegnungen und Interaktionen mit anderen, die als kulturell andersartig wahrgenommen werden, zu überwinden
5. negative Gefühle gegenüber den Mitgliedern einer anderen Gruppe, mit der die eigene Gruppe in der Vergangenheit Konflikte hatte, zu steuern und abzumildern
6. das eigene Verhalten entsprechend dem vorherrschenden kulturellen Umfeld in angemessener Weise anzupassen
7. sich an andere Kommunikations- und Verhaltensweisen anzupassen oder auf angemessene Kommunikations- und Verhaltensweisen umzusteigen, um die kulturellen Normen anderer nicht zu verletzen und auf eine Art und Weise mit ihnen zu kommunizieren, dass sie einen verstehen können.

Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit

Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Mehrsprachigkeit sind für eine gelingende und angemessene Kommunikation erforderlich.

Sie umfassen u. a. die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. in verschiedenen Situationen klar und eindeutig kommunizieren zu können.
Dazu gehört auch, die eigenen Überzeugungen, Meinungen, Interessen und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, Ideen zu erläutern und zu verdeutlichen, für etwas einzutreten und zu werben, zu argumentieren, zu erörtern, zu diskutieren, zu debattieren, zu überzeugen und zu verhandeln
2. den kommunikativen Anforderungen interkultureller Situationen gerecht zu werden, indem man sich auch anderer Sprachen oder Sprachvarianten bedient oder indem man eine gemeinsame Sprache oder Lingua franca heranzieht, um eine andere Sprache zu verstehen
3. sich auch dann souverän und aggressionsfrei ausdrücken zu können, wenn man durch ein Machtgefälle benachteiligt ist, und grundlegende Meinungsverschiedenheiten mit anderen so austragen zu können, dass Würde und Rechte des Gegenübers respektiert werden
4. unterschiedliche Ausdrucksformen und Konventionen in der (verbalen und nonverbalen) Kommunikation anderer gesellschaftlicher Gruppen und ihrer Kulturen zu erkennen
5. das eigene Kommunikationsverhalten zu modifizieren und an die (verbalen und nonverbalen) kommunikativen Konventionen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner und an das vorherrschende kulturelle Umfeld anzupassen
6. in angemessener und sensibler Weise nachzufragen, wenn unklar ist, was eine andere Person genau meint, oder wenn man feststellt, dass ihre verbalen und nonverbalen Botschaften nicht zusammenpassen
7. Kommunikationsstörungen zu beheben, zum Beispiel durch die Bitte um Wiederholung oder Umformulierung durch andere oder indem man eigene Aussagen, die missverstanden wurden, selbst neu formuliert, revidiert oder vereinfacht

8. als Sprachmittlerin oder Sprachmittler im interkulturellen Austausch aufzutreten, unter anderem zu übersetzen, zu dolmetschen und zu erklären, und als Kulturmittlerin oder Kulturmittler zu fungieren, indem man anderen hilft, die Eigenschaften einer Person oder Sache zu verstehen und zu würdigen, die als kulturell andersartig wahrgenommen wird.

Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation

Teamfähigkeit ist erforderlich, um sich zusammen mit anderen erfolgreich an gemeinsamen Aktivitäten, Aufgaben und Unternehmungen zu beteiligen.

Sie umfasst folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. Ansichten und Meinungen innerhalb einer Gruppe zum Ausdruck zu bringen und andere Gruppenmitglieder zu motivieren, ihre Ansichten und Meinungen in einem derartigen Umfeld zum Ausdruck zu bringen
2. in einer Gruppe Konsens herzustellen und Kompromisse einzugehen
3. zusammen mit anderen wechselseitig und koordiniert aktiv zu werden
4. Gruppenziele zu identifizieren und festzulegen
5. die Gruppenziele zu verfolgen und das eigene Verhalten so anzupassen, dass diese Ziele erreicht werden können
6. die Begabungen und Stärken aller Gruppenmitglieder zu würdigen und anderen bei ihrer Weiterentwicklung in den Bereichen zu helfen, in denen sie sich verbessern müssen und wollen
7. andere Gruppenmitglieder zur Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung zu ermutigen und zu motivieren, um die Gruppenziele zu erreichen
8. anderen bei ihrer Arbeit zu helfen, wo dies angebracht ist

9. relevante und hilfreiche Kenntnisse, Erfahrungen oder spezielle Fachkompetenzen in der Gruppe weiterzugeben und andere Gruppenmitglieder zu überzeugen, dies ebenfalls zu tun
10. Gruppenkonflikte einschließlich emotionaler Anzeichen von inneren Konflikten bei sich und anderen zu erkennen und mit friedlichen Mitteln und Gesprächen adäquat darauf zu reagieren.

Konfliktlösungsfähigkeiten

Konfliktlösungsfähigkeiten sind erforderlich, um Konflikte friedlich zu bearbeiten, zu bewältigen und zu lösen.

Sie umfassen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. Aggressionen und negative Einstellungen abzumildern oder zu verhindern und eine neutrale Umgebung herzustellen, in der sich die Menschen frei fühlen, ihre abweichenden Meinungen und Bedenken zum Ausdruck zu bringen, ohne Angst vor Gegenangriffen haben zu müssen
2. Aufnahmebereitschaft, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen zwischen Konfliktparteien zu fördern und zu stärken
3. Macht- und Statusunterschiede zwischen Konfliktparteien zu erkennen und Maßnahmen zu ergreifen, um die möglichen Auswirkungen solcher Unterschiede auf die Kommunikation zwischen den Parteien zu reduzieren
4. Emotionen erfolgreich zu behandeln und zu steuern – die Fähigkeit, tiefer liegende emotionale und motivationale Befindlichkeiten bei sich selbst und anderen zu interpretieren und mit emotionalem Stress, Unbehagen und Unsicherheit bei sich und anderen umzugehen
5. die unterschiedlichen Standpunkte der Konfliktparteien anzuhören und zu verstehen
6. die unterschiedlichen Standpunkte der Konfliktparteien auszudrücken und zusammenzufassen

7. falschen Wahrnehmungen der Konfliktparteien entgegenzutreten oder sie zu entschärfen
8. zu erkennen, dass es manchmal einer Zeit der Stille, des Burgfriedens oder des Nichtstuns bedarf, um den Konfliktparteien Gelegenheit zu geben, über die Sichtweisen anderer nachzudenken
9. die Ursachen und andere Aspekte von Konflikten zu erkennen, zu analysieren, im Kontext zu betrachten und Zusammenhänge herzustellen
10. Gemeinsamkeiten aufzuspüren, die eine Einigung zwischen Konfliktparteien ermöglichen, Optionen für eine Lösung des Konflikts zu finden und mögliche Kompromisse oder Lösungen auszuarbeiten
11. andere bei der Konfliktlösung zu unterstützen, indem man ihnen die bestehenden Optionen näherbringt.

1.4 Wissen und kritisches Verstehen

Wissen ist die Gesamtheit an Informationen, über die ein Mensch verfügt, das Verstehen hingegen bezieht sich auf das Verständnis und die Auswertung von Sinn und Bedeutung. Der Begriff „kritisches Verstehen“ soll betonen, dass es notwendig ist, Sinn und Bedeutung im Kontext demokratischer Prozesse und des interkulturellen Dialogs zu verstehen und auszuwerten, um den Gegenstand des Verstehens und der Interpretation aktiv zu reflektieren und kritisch zu evaluieren (im Gegensatz zu einer automatischen, eingefahrenen und unreflektierten Interpretation).

Die verschiedenen Formen des Wissens und kritischen Verstehens, die für eine Kultur der Demokratie erforderlich sind, lassen sich in die folgenden drei Gruppen aufteilen.

Wissen und kritisches Selbstverständnis

Selbstwahrnehmung und Selbstverständnis sind für eine erfolgreiche und angemessene Partizipation an einer Kultur der Demokratie unverzichtbar. Wissen und kritisches Selbstverständnis haben viele verschiedene Aspekte, unter anderem:

1. die eigenen kulturellen Zugehörigkeiten zu kennen und zu verstehen
2. die eigene Weltsicht und deren kognitive, emotionale und motivationale Aspekte und Voreingenommenheiten zu kennen und zu verstehen
3. die der eigenen Weltsicht zugrundeliegenden Annahmen und Vorurteile zu kennen und zu verstehen
4. zu verstehen, inwieweit die eigene Weltsicht und die eigenen Annahmen und Vorurteile durch kulturelle Zugehörigkeiten und Erfahrungen bedingt und von ihnen abhängig sind und wie sie im Umkehrschluss die eigenen Wahrnehmungen, Beurteilungen und Reaktionen auf andere beeinflussen
5. sich der eigenen Emotionen, Gefühle und Motivationen bewusst zu sein, insbesondere in einem Kontext, in dem man mit anderen Menschen kommuniziert und zusammenarbeitet
6. die Grenzen der eigenen Kompetenz und Sachkenntnis zu kennen und zu verstehen.

Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation

Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation haben viele verschiedene Aspekte, unter anderem:

1. die gesellschaftlich angemessenen Konventionen der verbalen und nonverbalen Kommunikation in den Sprachen, die man spricht, zu kennen
2. zu verstehen, dass Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten, auch wenn sie dieselbe Sprache sprechen wie man selbst, unter Umständen anderen Konventionen der verbalen und nonverbalen Kommunikation folgen als man selbst und dass diese aus ihrer Sicht sinnvoll sind
3. zu verstehen, dass Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten das Gesagte möglicherweise anders auffassen

4. zu verstehen, dass man sich in jeder Sprache auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken kann und dass sich der Sprachgebrauch verschiedener Menschen auch in der gleichen Sprache unterscheiden kann
5. zu verstehen, dass der Sprachgebrauch als kulturelle Praxis Informationen, Bedeutungen und Identitäten der Kultur transportiert, mit der die betreffende Sprache verbunden ist
6. zu verstehen, dass Sprachen manchmal Vorstellungen, die in einer Kultur verbreitet sind, auf ungewöhnliche Weise zum Ausdruck bringen oder dass sie ungewöhnliche Vorstellungen zum Ausdruck bringen, die in einer anderen Sprache vielleicht nur schwer zu erfassen sind
7. zu verstehen, wie sich verschiedene Kommunikationsstile auf soziale Situationen und andere Menschen auswirken und wie sie aufeinanderprallen oder zu Kommunikationsstörungen führen können
8. zu verstehen, wie die eigenen Annahmen, Vorurteile, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Urteile durch die Sprache(n), die man spricht, geprägt sind.

Wissen und kritisches Verstehen der Welt (einschließlich Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit)

Wissen und kritisches Weltverständnis umfasst ein großes, komplexes Spektrum an Wissen und Denken in vielen Bereichen, zum Beispiel den folgenden:

(a) Wissen und kritisches Verstehen in den Bereichen Politik und Recht, unter anderem:

1. Politik- und Rechtsbegriffe, wie zum Beispiel Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Staatsbürgerschaft und politische Partizipation, Rechte und Pflichten, Rechtsstaatlichkeit und die Notwendigkeit von Gesetzen und Vorschriften, zu kennen und zu verstehen

2. demokratische Prozesse und die Funktionsweise demokratischer Institutionen einschließlich der Rolle von politischen Parteien, Wahlen und Abstimmungen zu kennen und zu verstehen
3. die vielfältigen Möglichkeiten von Bürgerinnen und Bürgern, sich am öffentlichen Diskurs und an der Entscheidungsfindung zu beteiligen und Politik und Gesellschaft zu beeinflussen, sowie die Rolle, die Zivilgesellschaft und NGOs dabei spielen, zu kennen und zu verstehen
4. die Machtverhältnisse, politischen Auseinandersetzungen und Meinungskämpfe in demokratischen Gesellschaften zu verstehen und zu wissen, wie solche Auseinandersetzungen und Kämpfe friedlich gelöst werden können
5. aktuelle Geschehnisse, soziale und politische Probleme der Gegenwart und die politischen Standpunkte von anderen zu kennen und zu verstehen
6. aktuelle Gefahren für die Demokratie zu kennen und zu verstehen.

(b) Wissen und kritisches Verstehen über Menschenrechte, unter anderem:

1. zu wissen und zu verstehen, dass Menschenrechte auf der angeborenen Würde jedes einzelnen Menschen beruhen
2. zu wissen und zu verstehen, dass die Menschenrechte universell, unveräußerlich und unteilbar sind und dass jeder Mensch nicht nur Menschenrechte hat, sondern auch die Pflicht, die Rechte anderer zu achten, ungeachtet ihrer nationalen Herkunft, ethnischen Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, Sprache, ihres Alters, ihres biologischen oder sozialen Geschlechts, ihrer politischen Meinung, ihrer Geburt, ihrer sozialen Herkunft, ihres Vermögens, einer Behinderung, ihrer sexuellen Orientierung oder irgendeines anderen Merkmals
3. die menschenrechtlichen Verpflichtungen von Staaten und Regierungen zu kennen und zu verstehen

4. die Geschichte der Menschenrechte einschließlich der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Europäischen Menschenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention zu kennen und zu verstehen
5. die Zusammenhänge zwischen Menschenrechten, Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit zu kennen und zu verstehen
6. zu wissen und zu verstehen, dass die Menschenrechte in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen vielleicht auf unterschiedliche Art interpretiert und gelebt werden, dass aber internationale Rechtsinstrumente kulturunabhängige Mindeststandards für Menschenrechte festlegen, sodass die möglichen Unterschiede eingehegt werden.
7. zu wissen und zu verstehen, wie menschenrechtliche Prinzipien in der Praxis auf konkrete Situationen angewandt werden, wie es zu Menschenrechtsverletzungen kommen kann, wie Menschenrechtsverletzungen bekämpft und mögliche Konflikte zwischen verschiedenen Menschenrechten gelöst werden können
8. schwierige Menschenrechtsslagen in der heutigen Welt zu kennen und zu verstehen.

(c) Wissen und kritisches Verstehen über Kultur und Kulturen, unter anderem:

1. zu wissen und zu verstehen, wie die Weltanschauungen, Vorurteile, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Werte, Verhaltensweisen und Interaktionen der Menschen durch ihre kulturellen Zugehörigkeiten geprägt werden
2. zu wissen und zu verstehen, dass alle kulturellen Gruppen in sich wandelbar und heterogen sind, dass ihre Merkmale nicht auf ewig festgeschrieben sind, dass manche ihrer Mitglieder traditionelle kulturelle Vorstellungen infrage stellen und dass sich die Gruppen ständig weiterentwickeln und verändern

3. zu wissen und zu verstehen, wie Machtstrukturen, diskriminierende Praktiken und institutionelle Barrieren innerhalb von kulturellen Gruppen und zwischen diesen funktionieren und die Chancen für benachteiligte Menschen einschränken
4. die konkreten Überzeugungen, Werte, Normen, Gepflogenheiten, Redeweisen und Produkte zu kennen und zu verstehen, die von Menschen mit bestimmten kulturellen Zugehörigkeiten verwendet werden, insbesondere von Menschen, mit denen man interagiert und kommuniziert und die als kulturell andersartig wahrgenommen werden.

(d) Wissen und kritisches Verstehen über Religionen, unter anderem:

1. die historischen Schlüsselmomente, wichtigen Texte und Lehrmeinungen konkreter religiöser Traditionen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen religiösen Traditionen zu kennen und zu verstehen
2. religiöse Symbole, religiöse Rituale und den jeweiligen religiösen Sprachgebrauch zu kennen und zu verstehen
3. die Überzeugungen, Werte, Praktiken und Erfahrungen von praktizierenden Gläubigen einzelner Religionen in ihren Grundzügen zu kennen und zu verstehen
4. zu verstehen, dass die subjektive Erfahrung und die persönlichen Ausdrucksformen der Gläubigen sich wahrscheinlich in mehrerlei Weise von den standardmäßigen Schulbuchbeschreibungen dieser Religionen unterscheiden
5. die Vielfalt an Überzeugungen und Praktiken innerhalb einzelner Religionen zu kennen und zu verstehen
6. zu wissen und zu verstehen, dass einzelne Mitglieder aller religiösen Gruppen deren traditionelle religiöse Formen und Inhalte anfechten und infrage

stellen, dass diese Gruppen keine auf ewig festgelegten Eigenschaften haben und sich kontinuierlich weiterentwickeln und verändern.

(e) Wissen und kritisches Verstehen über Geschichte, unter anderem:

1. zu wissen und zu verstehen, dass Geschichte ein fließender Prozess ist und die Vergangenheit zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen immer wieder anders interpretiert wird
2. konkrete Narrative aus unterschiedlichen Perspektiven über die historischen Kräfte und Faktoren, die die Welt von heute geprägt haben, zu kennen und zu verstehen
3. die Herangehensweise der Geschichtswissenschaft zu verstehen, insbesondere die Art und Weise, wie Fakten ausgewählt, konstruiert und bei der Darstellung historischer Narrative, Erklärungen und Argumente als Belege herangezogen werden
4. zu verstehen, dass es notwendig ist, sich alternativer Informationsquellen über Geschichte zu bedienen, weil die Beiträge marginalisierter Gruppen (z. B. kultureller Minderheiten und Frauen) in den üblichen historischen Narrativen häufig nicht berücksichtigt werden
5. zu wissen und zu verstehen, dass historische Darstellungen und Geschichtsunterricht häufig von einem ethnozentrischen Standpunkt ausgehen
6. zu wissen und zu verstehen, wie unterschiedlich sich die Vorstellungen von Demokratie und politischer Partizipation im Lauf der Zeit in verschiedenen Kulturen entwickelt haben
7. zu wissen und zu verstehen, dass Stereotypisierung eine Form der Diskriminierung darstellt und benutzt wird, um Menschen ihre Individualität und Vielfalt abzusprechen und ihre Menschenrechte zu untergraben, und dass sie in einigen Fällen zu Verbrechen gegen die Menschlichkeit geführt hat

8. die Vergangenheit im Licht der Gegenwart mit Blick auf die Zukunft zu verstehen und zu interpretieren sowie zu verstehen, dass die Vergangenheit für die Belange und Probleme der Welt von heute relevant ist

(f) Wissen und kritisches Verstehen über Medien, unter anderem:

1. zu wissen und zu verstehen, mit welchen Verfahren die Massenmedien Informationen auswählen, interpretieren und aufbereiten, bevor sie diese in der Öffentlichkeit verbreiten
2. die Massenmedien als Erzeugnisse zu verstehen, an denen sowohl Produzierende als auch Konsumierende beteiligt sind, und zu wissen und zu verstehen, welche Motive, Absichten und Ziele die Urheberinnen und Urheber von Inhalten, Bildern, Botschaften und Werbeanzeigen für die Massenmedien möglicherweise verfolgen
3. digitale Medien zu kennen und zu verstehen, wie digitale Inhalte, Bilder, Botschaften und Werbeanzeigen produziert werden und welche möglichen Motive, Absichten und Ziele diejenigen, die sie erstellen oder reproduzieren, damit verfolgen
4. zu wissen und zu verstehen, wie die Inhalte von Massenmedien und digitalen Medien das Denken und Verhalten von Menschen beeinflussen können
5. zu wissen und zu verstehen, wie politische Botschaften, Propaganda und Hassreden in Massenmedien und digitalen Medien produziert werden, wie man diese Kommunikationsformen erkennt und wie sich der einzelne Mensch gegen deren Auswirkungen verwahren und schützen kann.

(g) Wissen und kritisches Verstehen über Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit, unter anderem:

1. Wirtschaft und die gesellschaftlich wirksamen wirtschaftlichen und finanziellen Vorgänge zu kennen und zu verstehen, einschließlich der Zusammenhänge zwischen Beschäftigung, Einkommen, Gewinn, Besteuerung und

Staatsausgaben

2. die Zusammenhänge zwischen Einnahmen und Ausgaben zu kennen und zu verstehen, zu wissen, was Verschuldung bedeutet und welche Folgen sie hat, die tatsächlichen Kosten von Krediten zu kennen und zu wissen, mit welchen Risiken Kredite verbunden sind, die man nicht zurückzahlen kann.

2. Der Bedarf an Kompetenzdeskriptoren

Eine demokratische Kultur setzt voraus, dass die Bürgerinnen und Bürger über die im obigen Kompetenzmodell beschriebenen Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken verfügen. Dementsprechend bietet der Rahmen detaillierte Deskriptoren für jede der 20 Kompetenzen. Diese Deskriptoren tragen dazu bei, jede Kompetenz sichtbar zu machen, und bieten gleichzeitig ein nützliches Instrument zur Beobachtung des Lehrens und Lernens, um verborgene Kompetenzen sichtbar zu machen, aber auch um sie zu planen.

Kompetenzdeskriptoren sind Aussagen, die beobachtbare Verhaltensweisen beschreiben, die zeigen, wann eine Person ein bestimmtes Niveau einer bestimmten Kompetenz erreicht hat. Dies ist für die Entwicklung einer Demokratie von Bedeutung, denn wenn wir sehen, dass die Kompetenzen und Deskriptoren in Bildungseinrichtungen und im täglichen Leben angewendet werden, wissen wir, dass die Gesellschaft nicht nur auf dem Papier eine Demokratie ist, sondern eine mit realen Handlungen und Ergebnissen. Die Bildungs- und Lerneinrichtung ist dafür ein wichtiger Lernort: Die Lernenden erleben Demokratie in Aktion selbst als normale tägliche Routine.

Wir stellen hier nicht nur die Kompetenzen und Deskriptoren zur Verfügung, sondern auch einen "Kompetenzgarten" (siehe die letzte Seite dieser Broschüre, für den Moment nur in englischer Fassung). Sie und alle anderen wichtigen Akteure können dieses Poster nutzen, um ein Profil Ihrer Gruppe, Ihrer Schule, Ihrer Mitarbeiter usw. zu erstellen und mit anderen zu vergleichen. Im Folgenden wird erläutert, wie dies geschehen kann.

Die folgenden 135 Deskriptoren können als Checkliste für sehr unterschiedliche Zwecke und verwendet werden:

- Welche Kompetenzen sind mehr und mehr sichtbar?
- Wo sind Stärken im Allgemeinen (einer Schule, einem Projekt), aber auch bei einzelnen Lernenden sichtbar?
- Wo zeigt sich ein Weiterbildungsbedarf?

Das **Kompetenzposter auf der letzten Seite** dieser Broschüre in Verbindung mit der Liste der Deskriptoren ist eine hervorragende Gelegenheit, ein tieferes Verständnis für echte Demokratie in allen Bereichen der Gesellschaft zu erlangen, beginnend in der Bildungs- und Lerneinrichtung.

- Drucken Sie das Plakat aus, das Sie für bestimmte Beobachtungen verwenden möchten.
- Wählen Sie eine Gruppe aus, die Sie beobachten möchten, und analysieren Sie sie mit Hilfe der Deskriptoren als Beobachtungsinstrumente (dies ist auch eine Alternative zu dem unten vorgeschlagenen Formular).
- Gehen Sie die "Gartensteine" (Kompetenzen) durch und versuchen Sie dann herauszufinden, welche Deskriptoren Sie beobachtet haben. Sie können sie auch leicht abändern. Ein Deskriptor wird selten genauso angewendet, wie er geschrieben ist.

3. 2.1 Werte-Deskriptoren

1. Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte

1. Vertritt die Auffassung, dass die Menschenrechte stets geschützt und geachtet werden sollten
2. Vertritt die Auffassung, dass die Gesellschaft die besonderen Rechte von Kindern respektieren und schützen sollte
3. Vertritt die Auffassung, dass niemand der Folter oder einer unmenschlichen oder erniedrigenden Behandlung oder Strafe unterworfen werden darf
4. Vertritt die Auffassung, dass alle öffentlichen Einrichtungen die Menschenrechte achten, schützen und umsetzen sollten
5. Vertritt die Auffassung, dass die Inhaftierung von Menschen, auch wenn sie Einschränkungen unterworfen sind, nicht bedeutet, dass sie weniger Respekt und Würde verdienen als andere Menschen
6. Vertritt die Auffassung, dass alle Gesetze mit den internationalen Menschenrechtsnormen und -standards in Einklang stehen sollten

2. Wertschätzung kultureller Diversität

7 Fördert die Ansicht, dass wir gegenüber den unterschiedlichen Überzeugungen anderer in der Gesellschaft tolerant sein sollten
8 fördert die Ansicht, dass man sich stets um gegenseitiges Verständnis und einen sinnvollen Dialog zwischen Menschen und Gruppen bemühen sollte, die als "anders" wahrgenommen werden
9 vertritt die Auffassung, dass die kulturelle Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft positiv bewertet und geschätzt werden sollte
10 vertritt die Auffassung, dass der interkulturelle Dialog dazu dienen sollte, unsere unterschiedlichen Identitäten und kulturellen Zugehörigkeiten zu erkennen
11 argumentiert, dass der interkulturelle Dialog genutzt werden sollte, um Respekt und eine Kultur des "Zusammenlebens" zu entwickeln

3. Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit

12 Vertritt die Auffassung, dass die Schulen den Teilnehmenden etwas über Demokratie und demokratisches Verhalten beibringen sollten
13 Vertritt die Auffassung, dass alle Bürger vor dem Gesetz gleich und unparteiisch behandelt werden sollten
14 Vertritt die Auffassung, dass Gesetze stets gerecht angewendet und durchgesetzt werden sollten
15 Vertritt die Auffassung, dass demokratische Wahlen stets frei und fair, im Einklang mit internationalen Standards und nationalen Rechtsvorschriften und ohne Betrug durchgeführt werden sollten
16 Vertritt die Auffassung, dass ein Beamter, wenn er Macht ausübt, diese nicht missbrauchen und die Grenzen seiner rechtlichen Befugnisse nicht überschreiten sollte

17	Unterstützt die Auffassung, dass die Gerichte für jedermann zugänglich sein sollten, damit den Menschen nicht die Möglichkeit verwehrt wird, einen Fall vor Gericht zu bringen, weil dies zu teuer, mühsam oder kompliziert ist
18	Unterstützt die Auffassung, dass diejenigen, denen die Gesetzgebungsbefugnis übertragen wurde, dem Gesetz und einer angemessenen verfassungsmäßigen Kontrolle unterliegen sollten
19	Vertritt die Auffassung, dass Informationen über öffentliche Maßnahmen und deren Umsetzung der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollten
20	Spricht sich dafür aus, dass es wirksame Rechtsbehelfe gegen Handlungen von Behörden geben sollte, die gegen die Bürgerrechte verstoßen

2.2 Haltungs-Deskriptoren

4. Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken

21 Zeigt Interesse daran, mehr über den Glauben, die Werte, die Traditionen und die Weltanschauungen anderer Menschen zu erfahren
22 Äußert Interesse an Reisen in andere Länder
23 Zeigt sich neugierig auf andere Überzeugungen und Auslegungen sowie auf andere kulturelle Orientierungen und Zugehörigkeiten
24 Schätzt die Möglichkeit, Erfahrungen mit anderen Kulturen zu machen
25 Sucht und begrüßt Gelegenheiten zur Begegnung mit Menschen mit anderen Werten, Sitten und Verhaltensweisen
26 Sucht den Kontakt zu anderen Menschen, um mehr über deren Kultur zu erfahren

5. Respekt

27 Gibt anderen Raum, sich zu äußern
28 Bringt den Respekt für andere Menschen als gleichwertige menschliche Wesen zum Ausdruck
29 Behandelt alle Menschen mit Respekt, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund
30 Zeigt Respekt gegenüber Menschen, die einen anderen sozioökonomischen Status haben als er/sie selbst
31 Bringt Respekt für religiöse Unterschiede zum Ausdruck
32 Zeigt Respekt für Menschen, die eine andere politische Meinung haben als er/sie selbst

6. Gemeinwohlorientierung

33 Zeigt die Bereitschaft zur Kooperation und Zusammenarbeit mit anderen
34 Arbeitet mit anderen Menschen für gemeinsame Interessen zusammen
35 Verpflichtet sich, nicht tatenlos zuzusehen, wenn die Würde und Rechte anderer verletzt werden
36 Erörtert, was getan werden kann, um die Gemeinschaft zu verbessern
37 Nimmt die Pflichten und Verantwortlichkeiten einer aktiven Bürgerschaft auf lokaler, nationaler oder globaler Ebene wahr
38 Ergreift Maßnahmen, um über staatsbürgerliche Themen informiert zu bleiben

7. Verantwortung

39 Zeigt, dass er oder sie die Verantwortung für sein oder ihr Handeln übernimmt
40 Wenn er oder sie die Gefühle von jemandem verletzt, entschuldigt er oder sie sich
41 Legt die geforderten Arbeiten rechtzeitig vor
42 Zeigt, dass er oder sie die Verantwortung für eigene Fehler übernimmt
43 Konsequentes Einhalten von Verpflichtungen gegenüber anderen

8. Selbstwirksamkeit

44	Glaubt an seine eigene Fähigkeit, Probleme zu verstehen
45	Äußert die Überzeugung, dass er oder sie die geplanten Aktivitäten durchführen kann
46	Glaubt an seine eigene Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, wenn er ein Ziel verfolgt
47	Wenn er oder sie sich ändern will, drückt er oder sie das Vertrauen aus, dass er oder sie es schaffen kann
48	Zeigt, dass er oder sie sich sicher in seinen oder ihren Fähigkeiten fühlt, die Herausforderungen des Lebens zu meistern
49	Zeigt Zuversicht, dass er/sie aufgrund seines/ihrer Einfallsreichtums mit unvorhergesehenen Situationen umzugehen weiß

9. Ambiguitätstoleranz

50	Lässt sich gut auf andere Menschen mit unterschiedlichen Standpunkten ein
51	Zeigt, dass er oder sie Urteile über andere Menschen vorübergehend aussetzen kann
52	Fühlt sich in ungewohnten Situationen wohl
53	Geht positiv und konstruktiv mit Unsicherheiten um
54	Funktioniert gut unter unvorhersehbaren Umständen
55	Äußert den Wunsch, dass seine eigenen Ideen und Werte in Frage gestellt werden
56	Genießt die Herausforderung, mehrdeutige Probleme zu bewältigen
56	Zeigt Freude an der Bewältigung komplizierter Situationen

4. 2.3 Fähigkeits- und Fertigkeits-Deskriptoren

10. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen

58 Zeigt die Fähigkeit, Ressourcen für das Lernen zu identifizieren (z. B. Menschen, Bücher, Internet)
59 Erkundigt sich bei Bedarf nach neuen Informationen bei anderen Personen
60 Kann sich mit minimaler Aufsicht in neue Themen einarbeiten
61 Kann die Qualität seiner/ihrer eigenen Arbeit beurteilen
62 Kann die zuverlässigsten Informationsquellen oder Ratschläge aus dem verfügbaren Angebot auswählen
63 Zeigt die Fähigkeit, Aufgaben ohne direkte Aufsicht zu überwachen, festzulegen, Prioritäten zu setzen und zu erledigen

11. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken

64 Kann Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen neuen Informationen und bereits Bekanntem erkennen
65 Verwendet Beweise zur Untermauerung seiner oder ihrer Meinung
66 Kann die mit verschiedenen Optionen verbundenen Risiken einschätzen
67 Zeigt, dass er oder sie darüber nachdenkt, ob die von ihm oder ihr verwendeten Informationen korrekt sind
68 Kann Diskrepanzen, Ungereimtheiten oder Abweichungen in den analysierten Materialien erkennen
69 Kann explizite und spezifizierbare Kriterien, Prinzipien oder Werte für seine Beurteilung verwenden

12. Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens

70 Hört anderen Meinungen aufmerksam zu
71 Hört anderen Menschen aufmerksam zu
72 Beobachtet die Gesten und die allgemeine Körpersprache der Sprecher, um die Bedeutung des Gesagten zu verstehen
73 Kann effektiv zuhören, um die Bedeutungen und Absichten einer anderen Person zu entschlüsseln
74 Achtet darauf, was andere Leute andeuten, aber nicht sagen
75 bemerkt, wie Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten unterschiedlich auf dieselbe Situation reagieren

13. Empathie

76 Kann erkennen, wann ein Begleiter seine Hilfe braucht
77 Zeigt Mitgefühl für die schlimmen Dinge, die er oder sie gesehen hat, die anderen Menschen widerfahren sind
78 Versucht, seine Freunde besser zu verstehen, indem er sich vorstellt, wie die Dinge aus deren Sicht aussehen
79 Berücksichtigt die Gefühle anderer Menschen, wenn er Entscheidungen trifft

80 Äußert die Ansicht, dass er/sie, wenn er/sie an Menschen in anderen Ländern denkt, deren Freuden und Sorgen teilt

81 Die Gefühle anderer genau erkennen, auch wenn sie sie nicht zeigen wollen

14. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

82 Ändert seine Meinung, wenn ihm durch rationale Argumente gezeigt wird, dass dies erforderlich ist

83 Kann die von ihm getroffenen Entscheidungen ändern, wenn die Folgen dieser Entscheidungen dies erforderlich machen

84 Passt sich an neue Situationen an, indem er eine neue Fähigkeit anwendet

85 Passt sich neuen Situationen an, indem er sein Wissen auf andere Weise anwendet

86 Übernimmt die soziokulturellen Konventionen anderer kultureller Zielgruppen bei der Interaktion mit Angehörigen dieser Gruppen

87 Kann sein oder ihr eigenes Verhalten ändern, um es anderen Kulturen anzupassen

15. Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit

88 Kann seine oder ihre Gedanken zu einem Problem ausdrücken

89 Bittet die Sprecher, das Gesagte zu wiederholen, wenn es für sie nicht klar war

90 Stellt Fragen, die zeigen, dass er oder sie die Positionen anderer versteht

91 Kann verschiedene Arten des Ausdrucks von Höflichkeit in einer anderen Sprache anwenden

92 Kann bei interkulturellen Begegnungen durch Übersetzen, Dolmetschen oder Erklären sprachlich vermitteln

93 Kann interkulturelle Missverständnisse erfolgreich vermeiden oder auflösen

16. Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation

94 Baut positive Beziehungen zu anderen Menschen in einer Gruppe auf

95 Wenn er als Mitglied einer Gruppe arbeitet, leistet er seinen Anteil an der Arbeit der Gruppe

96 Arbeitet an der Konsensbildung, um Gruppenziele zu erreichen

97 Bei der Arbeit als Mitglied einer Gruppe andere über relevante oder nützliche Informationen auf dem Laufenden halten

98 Erzeugt Begeisterung unter den Gruppenmitgliedern für die Erreichung gemeinsamer Ziele

99 Bei der Zusammenarbeit mit anderen unterstützt er andere Menschen trotz unterschiedlicher Standpunkte

17. Konfliktlösungsfähigkeiten

100 Kann mit Konfliktparteien auf respektvolle Art und Weise kommunizieren
101 Kann Optionen für die Lösung von Konflikten aufzeigen
102 Kann andere bei der Lösung von Konflikten unterstützen, indem er ihr Verständnis für die verfügbaren Optionen verbessert
103 Kann die Konfliktparteien ermutigen, einander aktiv zuzuhören und ihre Probleme und Sorgen mitzuteilen
104 Initiiert regelmäßig Kommunikation, um zwischenmenschliche Konflikte zu lösen
105 Kann in Konfliktsituationen wirksam mit dem emotionalen Stress, der Angst und der Unsicherheit anderer Menschen umgehen

5. 2.4 Deskriptoren für Wissen und kritisches Verstehen

18. Wissen und kritisches Selbstverstehen

106 Kann seine oder ihre eigenen Beweggründe beschreiben
107 Kann beschreiben, wie seine/ihre Gedanken und Gefühle sein/ihr Verhalten beeinflussen
108 Kann kritisch über seine eigenen Werte und Überzeugungen nachdenken
109 Kann sich selbst aus verschiedenen Perspektiven kritisch reflektieren
110 Kann kritisch über eigene Vorurteile und Stereotypen und deren Hintergründe reflektieren
111 Kann seine eigenen Emotionen und Gefühle in einer Vielzahl von Situationen kritisch reflektieren

19. Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation

112 Kann erklären, wie Tonfall, Augenkontakt und Körpersprache die Kommunikation unterstützen können
113 Kann die sozialen Auswirkungen verschiedener Kommunikationsstile auf andere beschreiben.
114 Kann erklären, wie soziale Beziehungen manchmal in den sprachlichen Formen, die in Gesprächen verwendet werden, kodiert sind (z. B. in Begrüßungen, Anreden, Verwendung von Schimpfwörtern)
115 Kann erklären, warum Menschen anderer kultureller Zugehörigkeit andere verbale und nonverbale kommunikative Konventionen anwenden, die aus ihrer Sicht sinnvoll sind
116 Kann kritisch über die verschiedenen kommunikativen Konventionen nachdenken, die in mindestens einer anderen sozialen Gruppe oder Kultur verwendet werden.

20. Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit

117 Kann die Bedeutung grundlegender politischer Konzepte erklären, darunter Demokratie, Freiheit, Staatsbürgerschaft, Rechte und Pflichten
118 Kann erklären, warum jeder die Verantwortung hat, die Menschenrechte anderer zu respektieren
119 Kann grundlegende kulturelle Praktiken (z. B. Essgewohnheiten, Begrüßungsformen, Anrede, Höflichkeit) in einer anderen Kultur beschreiben
120 Kann kritisch darüber nachdenken, dass seine/ihre eigene Weltanschauung nur eine von vielen ist
121 Kann die Auswirkungen der Gesellschaft auf die Natur beurteilen, z. B. in Bezug auf Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsentwicklung, Ressourcenverbrauch
122 Kann kritisch über die mit Umweltschäden verbundenen Risiken nachdenken
123 Kann den universellen, unveräußerlichen und unteilbaren Charakter der Menschenrechte erklären
124 Kann kritisch über die Beziehung zwischen Menschenrechten, Demokratie,

Frieden und Sicherheit in einer globalisierten Welt nachdenken
125 Kann kritisch über die Ursachen von Menschenrechtsverletzungen nachdenken, einschließlich der Rolle von Stereotypen und Vorurteilen in Prozessen, die zu Menschenrechtsverletzungen führen
126 Kann die Gefahren der Verallgemeinerung von individuellen Verhaltensweisen auf eine ganze Kultur erklären
127 Kann sich kritisch mit religiösen Symbolen, religiösen Ritualen und dem religiösen Gebrauch der Sprache auseinandersetzen
128 Kann die Auswirkungen von Propaganda in der heutigen Welt beschreiben
129 Kann erklären, wie man sich vor Propaganda schützen kann.
130 Kann die verschiedenen Möglichkeiten beschreiben, wie die BürgerInnen die Politik beeinflussen können.
131 Kann die Entwicklung des Menschenrechtsrahmens und die laufende Entwicklung der Menschenrechte in verschiedenen Regionen der Welt kritisch reflektieren
132 Kann erklären, warum es keine kulturellen Gruppen gibt, die feste inhärente Merkmale haben
133 Kann erklären, warum sich alle religiösen Gruppen ständig weiterentwickeln und verändern
134 Kann kritisch darüber nachdenken, wie Geschichte oft aus einem ethnozentrischen Blickwinkel dargestellt und vermittelt wird
135 Kann Volkswirtschaften erklären und erläutern, wie sich wirtschaftliche und finanzielle Prozesse auf das Funktionieren der Gesellschaft auswirken

Notizen

