

REFERENZRAHMEN: KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR



Band 1

Kontext, Konzepte und Modell

REFERENZRAHMEN: KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

Band 1

Kontext, Konzepte und Modell

Übersetzung aus dem Englischen:
Marion Schweizer,
Textpraxis Hamburg

Englische Ausgabe:
*Reference Framework of Competences for
Democratic Culture – Volume 1*
ISBN 978-92-871-8573-0

*Für die in diesem Werk zum Ausdruck
gebrachten Ansichten zeichnen
die Autorinnen und Autoren selbst
verantwortlich, sie geben nicht unbedingt
die offizielle Politik des Europarates wieder.*

Alle Rechte vorbehalten. Diese Publikation
darf ohne vorherige schriftliche
Genehmigung des Directorate of
Communication (F-67075 Strasbourg
Cedex oder publishing@coe.int) weder
vollständig noch in Teilen übersetzt,
reproduziert oder in irgendeiner
Form oder mit irgendwelchen
elektronischen (CD-Rom, Internet etc.)
oder mechanischen Mitteln übertragen
werden, beispielsweise durch Fotokopien,
Aufnahmen oder beliebige Systeme
zur Speicherung oder zum Abruf von
Informationen.

Fotos: [iStockphoto.com](https://www.istockphoto.com)

Umschlag und Layout: Documents
and Publications Production
Department (SPDP), Europarat

Council of Europe Publishing,
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9439-8
ISBN 978-92-871-9440-4 (PDF)
(drei Bände im Schuber)

© Europarat, 2023
Printed at the Council of Europe

**Die Übersetzung des RFCDC in die
deutsche Sprache wurde mit Mitteln
der Bundeszentrale für politische
Bildung realisiert.**



Editorische Notiz zur deutschsprachigen Ausgabe des RFCDC

Die englischsprachige Originalausgabe des Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) ist 2018 erschienen. Die vorliegende deutschsprachige Ausgabe ist eine Übersetzung des Originaltexts und bildet daher nicht die Diskussionen und Weiterentwicklungen seit 2018 ab. Es war eine bewusste Entscheidung, den Text nicht an den aktuellen Diskurs anzupassen, damit die Kritik am und die Weiterentwicklung des RFCDC auch in der deutschsprachigen Version nachvollziehbar bleibt. Die Abkürzungen RFCDC und CDC wurden übernommen.

Um eine deutschsprachige Ausgabe, die im gesamten deutschsprachigen Raum gut anwendbar ist, zu erhalten, wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt. Zunächst erstellte Marion Schweizer die Rohübersetzung. Diese wurde von Brita Pohl im Rahmen einer Übersetzungskontrolle nochmals kommentiert. Danach sichtete eine Redaktionsgruppe, bestehend aus Experten und Expertinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, den Text nochmals aus fachlicher und länderspezifischer Sicht. In intensiven Diskussionen wurden tragfähige Kompromisse gefunden. Die Mitglieder der Redaktionsgruppe: Bernt Gebauer (Hessisches Kultusministerium – Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“,

EPAN-Mitglied Deutschland), Markus Gloe (Ludwig-Maximilians-Universität München, Professur für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde), Rolf Gollob (PH Zürich Demokratiebildung, EPAN-Mitglied Schweiz, Herausgeber und Co-Autor „Living Democracy“), Patricia Hladschik (Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule, EPAN-Mitglied Österreich), Claudia Lenz (MF School of Theology, Religion and Society Oslo, EPAN Lead Expertin, Co-Autorin des RFCDC), Sigrid Steininger (Schulische Politische Bildung im österreichischen Bildungsministerium, EPAN-Mitglied Österreich) und Wiltrud Weidinger (PH Zürich Transkulturelles Lernen, Co-Autorin „Living Democracy“).

Hinweis: Es existiert eine Kurzfassung des RFCDC in deutscher Sprache aus 2016 (Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. Council of Europe, 2016), in der die Elemente des Kompetenzmodells teilweise anders übersetzt sind.

Inhalt

VORWORT	7
VORREDE	9
DANKSAGUNG	11
EINLEITUNG	13
KAPITEL 1. ZUM HINTERGRUND DES REFERENZRAHMENS	15
KAPITEL 2. DER REFERENZRAHMEN – WAS ER IST UND WAS NICHT	21
KAPITEL 3. DIE NOTWENDIGKEIT DEMOKRATISCHER KULTUR UND INTERKULTURELLEN DIALOGS	25
KAPITEL 4. ZUR BEDEUTUNG INSTITUTIONELLER STRUKTUREN	29
KAPITEL 5. DIE BEGRIFFLICHEN GRUNDLAGEN DES REFERENZRAHMENS	31
KAPITEL 6. EIN MODELL DER FÜR DEMOKRATISCHE KULTUR UND INTERKULTURELLEN DIALOG ERFORDERLICHEN KOMPETENZEN	39
KAPITEL 7. DIE DESKRIPTOREN – ANWENDUNG UND ZIELE	63
FAZIT	69
WICHTIGE BEGRIFFE – GLOSSAR	71
WEITERFÜHRENDE LITERATUR	85

Zum schnellen Nachschlagen ist das Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur auf der Ausklappseite am Ende dieses Bandes dargestellt.

Vorwort

Demokratische Gesetze und Institutionen können nur auf der Grundlage einer demokratischen Kultur funktionieren. Der Schlüssel dafür ist Bildung. Das waren die Schlussfolgerungen des Dritten Gipfels der Staats- und Regierungschefs des Europarates 2005 in Warschau. Auf dieser Grundlage erhielt unsere Organisation den Auftrag, „unter unseren Bürgerinnen und Bürgern eine demokratische Kultur zu fördern“. Eine wesentliche Aufgabe dabei ist, dafür zu sorgen, dass junge Menschen die Kenntnisse, Werte und Fähigkeiten erwerben, die sie brauchen, um als verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger in modernen, vielfältigen und demokratischen Gesellschaften zu leben.

Seitdem haben die Mitgliedstaaten auf diesem Gebiet etliche Initiativen ergriffen. Was bislang gefehlt hat, ist eine klare Schwerpunktsetzung und Verständigung auf gemeinsame Ziele der politischen Bildung. Diese Lücke soll mit unserem Referenzrahmen zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur geschlossen werden.

Den dringenden Bedarf daran haben die vielen Terroranschläge der letzten Zeit in ganz Europa sehr deutlich ins Bewusstsein gerückt. Bildung ist eine mittel- bis langfristige Investition, um gewaltbereiten Extremismus und Radikalisierung zu verhindern, aber wir müssen jetzt damit anfangen. Vor diesem Hintergrund wurde das Kompetenzmodell (siehe Band 1 des Referenzrahmens) bei der 25. Sitzung der Ständigen Konferenz der Bildungsminister des Europarates 2016 in Brüssel einhellig begrüßt.

Dieser Referenzrahmen ist das Ergebnis breit angelegter Konsultationen und Pilotprojekten in einigen Mitgliedstaaten des Europarates und anderswo. Er basiert auf den gemeinsamen Grundsätzen unserer demokratischen Gesellschaften und beschreibt die Instrumente und das kritische Denken, die Lernende auf allen Bildungsebenen erwerben sollten, damit sie sich zugehörig fühlen und selbst einen positiven Beitrag zu unseren demokratischen Gesellschaften leisten. Auf diese Weise bietet er einen gemeinsamen Fokus für die Bildungssysteme, respektiert aber zugleich eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Ansätze.

Dieser Referenzrahmen soll die Mitgliedstaaten dabei unterstützen, mithilfe ihres Bildungswesens offene, tolerante und vielfältige Gesellschaften zu entwickeln. Ich hoffe, sie machen sich dieses Instrument zu eigen und profitieren davon.

Thorbjørn Jagland

Generalsekretär des Europarates

Vorrede

In was für einer Gesellschaft werden unsere Kinder morgen leben? Die Antwort auf diese Frage findet sich ganz wesentlich auch in der Bildung, die wir ihnen heute angedeihen lassen. Bildung spielt für die Gestaltung der Zukunft eine unverzichtbare Rolle. Sie ist ein Spiegel der Welt, die wir den kommenden Generationen überlassen werden.

Demokratie ist eine der drei Säulen des Europarates, und seine Mitgliedstaaten sollten keinen Zweifel daran lassen, dass sie eine entscheidende Grundlage für unsere zukünftigen Gesellschaften bleiben soll. Unsere Institutionen mögen tragfähig sein, doch sie werden nur dann wirklich demokratisch arbeiten, wenn sich unsere Bürgerinnen und Bürger nicht nur über ihr Wahlrecht, sondern auch über die von unseren Institutionen verkörperten Werte voll und ganz im Klaren sind. Unsere Bildungssysteme und Schulen müssen junge Leute darauf vorbereiten, aktive, engagierte und verantwortungsbewusste Menschen zu werden: Die komplexen, multikulturellen und sich rasch entwickelnden Gesellschaften, in denen wir leben, können darauf nicht verzichten. Und im aufkommenden Zeitalter des Quantencomputers und der künstlichen Intelligenz ist es umso wichtiger, dass unseren Kindern die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen vermittelt werden, die sie in die Lage versetzen, verantwortungsbewusste Zukunftsentscheidungen zu treffen.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Referenzrahmens des Europarates zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur war die Überzeugung, dass Bildungssysteme, Schulen und Universitäten die politische Bildung als eine ihrer wichtigsten Aufträge erachten sollten. Lernende sollen wissen und verstehen, vor welchen Herausforderungen sie stehen und welche Folgen ihre Entscheidungen haben, was sie tun können und was sie unterlassen sollten. Dazu brauchen sie nicht nur Wissen, sondern auch die erforderlichen Kompetenzen – und das Ziel des Referenzrahmens ist zu definieren, um welche Kompetenzen es sich dabei handelt.

Der Referenzrahmen selbst umfasst drei Bände.

Der erste enthält das Kompetenzmodell, das von einem interdisziplinären Team internationaler Fachleute nach umfassenden Recherchen und Beratungen festgelegt wurde. Die 20 Kompetenzen sind in vier Felder aufgeteilt – Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen – und werden flankiert von Informationen über den Hintergrund des Modells, wie es entwickelt wurde und wie es eingesetzt werden soll.

In Band 2 geht es um Lernziele und Lernergebnisse für jede Kompetenz. Diese Deskriptoren sollen pädagogischen Fachkräften helfen, Lernsituationen zu gestalten, in denen sie beobachten können, wie sich die Lernenden in Bezug auf eine bestimmte Kompetenz verhalten. Die Deskriptoren wurden von freiwilligen Schulen und Lehrkräften in 16 Mitgliedstaaten erprobt.

Band 3 bietet Anleitungen zum Einsatz des Kompetenzmodells in sechs verschiedenen Bildungskontexten. Weitere Kapitel werden zu gegebener Zeit folgen.

Der Rahmen soll individuelle Ansätze zur Vermittlung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur inspirieren, die jedoch einem gemeinsamen Ziel verpflichtet sind. Niemand wird genötigt, die Bände auf vorgegebene Art und Weise einzusetzen, doch bilden sie ein zusammenhängendes Ganzes und wir empfehlen den pädagogischen Fachkräften, sich mit dem gesamten Referenzrahmen vertraut zu machen, bevor sie sich ihren persönlichen Bedürfnissen und ihrem Kontext entsprechend für eine eigene Herangehensweise entscheiden.

Ich übergebe diesen Referenzrahmen zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur voller Stolz an unsere Mitgliedstaaten. Er wurde mit großer Hingabe und in beispielhafter Zusammenarbeit und Aufgeschlossenheit erarbeitet. Ich hoffe, dass viele von Ihnen ihn in dem Geiste nutzen werden, in dem er hier präsentiert wird: als Beitrag zu den Bemühungen, die Zukunft unserer Gesellschaften so zu gestalten, dass wir sie mit Freude an unsere Kinder übergeben werden.

Snežana Samardžić-Marković

Generaldirektorin Demokratie im Europarat

Danksagung

Autorinnen und Autoren

Der Referenzrahmen zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur wurde von der Abteilung Bildung in Zusammenarbeit mit den folgenden internationalen Fachkräften entwickelt:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hillegje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Abteilung Bildung des Europarates

Abteilungsleitung: Sjur Bergan

Abteilungsleitung Bildungspolitik: Villano Qiriazzi

Projektmanagement: Christopher Reynolds

Assistenz: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Unterstützende Mitwirkung

Die Abteilung Bildung des Europarates dankt ganz besonders für tatkräftige Unterstützung:

- ▶ Josep Dallerès und Esther Rabasa Grau, Ständige Vertretung des Fürstentums Andorra beim Europarat von 2012 bis 2017

- ▶ Germain Dondelinger†, Jindřich Fryč und Etienne Gilliard, Vorsitzende des Lenkungsausschusses für Bildungspolitik und -praxis des Europarates von 2012 bis 2018
- ▶ Ketevan Natriashvili, Stellvertretender Bildungsminister, Georgien

Das Projekt zur Entwicklung eines Referenzrahmens zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur wurde von den Bildungsministerien der Mitgliedstaaten Andorra, Belgien, Zypern, Tschechische Republik, Georgien, Griechenland und Norwegen praktisch und finanziell unterstützt.

Die Abteilung Bildung bedankt sich auch beim Europäischen Wergeland Zentrum und dem Interkulturellen Institut von Timișoara für ihre außerordentliche Hilfe in den Trainings- und Pilotphasen.

Beiträge

Die Abteilung Bildung des Europarates ist den folgenden Personen für ihre wertvollen Rückmeldungen und Beiträge in der Entwicklungsphase des Referenzrahmens zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur zu großem Dank verpflichtet:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Birzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj

Nicht zuletzt spricht die Abteilung Bildung den vielen Lehrenden (in Schule, Aus- und Weiterbildung) sowie Schulleiterinnen und Schulleitern ihren aufrichtigen Dank für die Erprobung der Deskriptoren aus.



Einleitung

Der Referenzrahmen zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur (im Folgenden „Referenzrahmen“ oder „RFCDC“ – nach dem englischen Original „Reference Framework for Competences for Democratic Culture“ – genannt) wendet sich an pädagogische Fachkräfte aller Bildungsbereiche, von der Vorschule über die Primar- und Sekundarschule bis hin zum Hochschulsektor, einschließlich der Berufsschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Er liefert einen systematischen Ansatz, um die Vermittlung, den Erwerb und die Beurteilung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur (CDC nach dem englischen Original „Competences for Democratic Culture“) zu konzipieren und diese auf eine Art und Weise in die Bildungssysteme einzuführen, die für alle damit befassten Personen kohärent, umfassend und transparent ist.

Den Kern des Referenzrahmens bildet ein Modell der Kompetenzen, die Lernende erwerben müssen, wenn es ihnen gelingen soll, an einer demokratischen Kultur mitzuwirken und in kulturell vielfältigen Gesellschaften friedlich mit anderen zusammenzuleben. Der Referenzrahmen enthält auch Deskriptoren für alle in diesem Modell aufgeführten Kompetenzen.

Der Referenzrahmen umfasst drei Bände.¹ In diesem ersten Band werden zunächst der Hintergrund des Referenzrahmens und die einschlägigen Vorarbeiten des

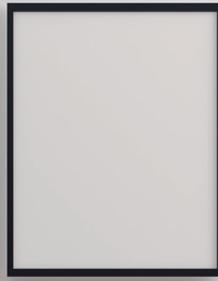
1. Zusätzlich existiert noch ein früheres Schriftstück, in dem beschrieben wird, wie das Kompetenzmodell des Referenzrahmens entwickelt wurde. Dieses ist relevant für Leserinnen und Leser, die den Entwicklungsprozess, seinen Grundgedanken und die technischen Einzelheiten des Modells verstehen wollen. Siehe: Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806ccc07>, abgerufen am 2. März 2022.

Europarates dargestellt und wichtige Hinweise zu seiner Anwendung gegeben. In den folgenden Abschnitten werden die dem Referenzrahmen zugrunde liegenden Begriffe und theoretischen Voraussetzungen erläutert. Es folgen eine Beschreibung des Kompetenzmodells und im Anschluss daran Erläuterungen zur Bedeutung der Deskriptoren im Referenzrahmen. Der erste Band schließt mit einem Glossar der wichtigsten Begriffe und einer Literaturliste mit Vorschlägen zum Weiterlesen.

Der zweite Band befasst sich ausführlicher mit den Deskriptoren. Er enthält eine vollständige Liste aller Deskriptoren und beschreibt, wie sie entwickelt wurden.

Der dritte Band bietet Anleitungen zur Umsetzung des Referenzrahmens in den Bildungssystemen. In den ersten drei Kapiteln wird die Anwendung des Modells und der Deskriptoren in drei Phasen der Bildungsplanung diskutiert, und zwar in der Reihenfolge, in der sie stattfinden sollten: Lehrplanentwicklung, Unterrichtsplanung und die Art und Weise der Beurteilung. Die folgenden Kapitel befassen sich mit dem Einsatz des Referenzrahmens in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, seiner Umsetzung in einem „ganzheitlichen“ Schulkonzept und der Frage, welche Relevanz er bei der Bekämpfung eines drängenden sozialen und politischen Problems entfalten kann, nämlich beim Aufbau von Resilienz gegenüber Radikalisierungstendenzen, die zu gewaltbareitem Extremismus und Terrorismus führen.

Das Modell beschreibt die Kompetenzen detailliert. Die Deskriptoren hingegen dienen als Instrument, um die Kompetenzen für den pädagogischen Einsatz zu operationalisieren. Das Modell diktiert kein Ideal, sondern bietet eine begriffliche Ordnung der verschiedenen Kompetenzen an, und wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, kann darauf zurückgreifen. Wer sich des Referenzrahmens bedient, entscheidet selbst, wie dieser im jeweils eigenen Kontext und für die eigenen Ziele angepasst und umgesetzt werden soll. Im dritten Band werden verschiedene praktische Möglichkeiten beschrieben. Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, wird selbst entscheiden müssen, welche Optionen für seinen jeweiligen Kontext geeignet sind.



Kapitel 1

Zum Hintergrund des Referenzrahmens

Werte und Bildung

In den letzten Jahren hat der Europarat bei seiner Tätigkeit zur Förderung und zum Schutz von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit immer mehr die Bildung in den Mittelpunkt gerückt. Auch wenn diese Prinzipien schon seit Jahrzehnten Eckpfeiler der europäischen Gesellschaften und politischen Systeme darstellen, müssen sie doch kontinuierlich gepflegt und weiterentwickelt werden. In wirtschaftlichen und politischen Krisenzeiten wird noch augenfälliger, dass Bürgerinnen und Bürger in der Lage und gewillt sein sollten, diese Werte und Prinzipien aktiv zu verteidigen. Der Erwerb und Erhalt der Fähigkeit, sich aktiv in demokratische Prozesse einzubringen, beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich das ganze Leben hindurch fort. Der Erwerb von Kompetenzen ist ein dynamischer Prozess und niemals abgeschlossen. Die Umstände ändern sich und die Menschen müssen auf Veränderungen in ihrem persönlichen Umfeld reagieren, indem sie vorhandene Kompetenzen weiterentwickeln und neue erwerben.

In diesem lebenslangen Prozess spielen Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle. Die meisten Kinder erleben ihre erste Begegnung mit dem öffentlichen Raum in der Schule, und die Schule sollte der Ort sein, an dem die politische Bildung einsetzt. Auch andere Bildungseinrichtungen, unter anderem Hochschulen und Einrichtungen

der Fort- und Weiterbildung, sollten diese Aufgabe dem Alter und Reifegrad der Lernenden entsprechend übernehmen.

Politische Bildung sollte Teil einer umfassenden und kohärenten Bildungsvision sein, der Vision einer Bildung, die den ganzen Menschen anspricht. In seiner Empfehlung CM/Rec(2007)6 stellt der Europarat eine Bildungsvision vor, die vier Hauptziele verfolgt:

- ▶ Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt
- ▶ Vorbereitung auf das Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften
- ▶ persönliche Weiterentwicklung
- ▶ Aufbau und Erhalt eines breit gefächerten, anspruchsvollen Basiswissens

Alle vier Ziele sind notwendig, um Menschen zu befähigen, ein unabhängiges Leben zu führen und sich als aktive Bürgerinnen und Bürger in allen Bereichen der modernen, sich rasch wandelnden Gesellschaften mit einzubringen. Sie sind gleichrangig und ergänzen einander. So sind etwa viele der Kompetenzen, die man braucht, um erwerbsfähig zu sein – zum Beispiel analytische Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit –, auch hilfreich, um sich aktiv in eine demokratische Gesellschaft einzubringen, und außerdem von grundlegender Bedeutung für die persönliche Entwicklung.

Weil kulturelle, technologische und demografische Veränderungen die Bereitschaft erfordern, ständig zu lernen, zu reflektieren und auf neue Herausforderungen und Möglichkeiten am Arbeitsplatz ebenso wie im privaten und öffentlichen Leben zu reagieren, müssen die Menschen ihr ganzes Leben lang alle vier Ziele verfolgen. Der öffentlichen Hand kommt die Aufgabe zu, ihnen dabei zu helfen, indem sie ein System geeigneter Einrichtungen für lebenslanges Lernen zur Verfügung stellt.

Um die Bildungsbehörden bei dieser Aufgabe zu unterstützen, hat der Europarat bereits Ansätze und Materialien entwickelt und deren Umsetzung in den Mitgliedstaaten unterstützt. Die Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung definiert die zentralen konzeptuellen Grundlagen, Ziele und Bereiche für die Umsetzung der politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Die Charta definiert politische Bildung als

Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren. (Abschnitt 2.a)

und Menschenrechtsbildung als

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

In diesen Definitionen verweist die Charta auf Kompetenzen (wie Wissen, Fähigkeiten, Verständnis und Einstellungen), die Lernende entwickeln müssen, um als aktive Bürgerinnen und Bürger handeln zu können. Die Charta enthält eine umfassende Darstellung der Bildungsziele, -grundsätze und -strategien, die für das Empowerment der Lernenden erforderlich sind.

Empowerment und die europäische Bildungstradition

In der Charta heißt es:

Lehr- und Lernpraktiken und -aktivitäten sollen den Werten und Grundsätzen der Demokratie und der Menschenrechte folgen und diese fördern. (Abschnitt 5.e)

Dieses Prinzip und die Traditionen europäischer Bildungsprozesse spiegeln sich in der Arbeit des Europarates zum Thema Bildung. Die entsprechende Pädagogik ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern dient der Bildung. In ihr spiegelt sich eine lange Bildungstradition, die auf humanistischen Vorstellungen beruht und im Konzept von Bildung aufgehoben ist: einem lebenslangen Prozess, der die Menschen befähigt, unabhängige Lebensentscheidungen zu treffen, andere Menschen als gleichwertig anzuerkennen und einen sinnvollen Umgang mit ihnen zu pflegen. Das heißt, dass Lernende nicht als bloße Empfängerinnen und Empfänger von Wissen oder als Objekte der Wertevermittlung betrachtet werden, sondern als eigenverantwortliche Subjekte ihres Lernens gelten. Von den Bildungssystemen und Bildungseinrichtungen und von den dort tätigen pädagogischen Fachkräften wird erwartet, dass sie die Lernenden zum Mittelpunkt ihrer Lernprozesse machen und sie bei der Entwicklung selbstständigen Denkens und Urteilens unterstützen.

Diese Art der Bildung ist ausdrücklich mit den Idealen der Demokratie verknüpft und spiegelt die Prinzipien der Menschenrechte wider. Besonders wichtig sind diese Prinzipien im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung für eine aktive Partizipation in der Demokratie. Der Schwerpunkt sollte also nicht nur auf der Wissensvermittlung liegen, sondern es sollte auch darum gehen, sinnvolle Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernende auf ihre persönliche Art und Weise und in ihrem eigenen Tempo ihr volles Potenzial entfalten können.

Überdies geht es beim Lernen nicht nur um kognitive Prozesse. Das Lernen muss die ganze Person des Lernenden ansprechen: Intellekt, Gefühl und Erfahrung. Für die Kompetenzen, die für eine aktive demokratische Partizipation benötigt werden, sind Erfahrungslernen und aktives Lernen von besonderer Bedeutung. Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit lässt sich am besten in interaktiven oder kooperativen Lernsituationen entwickeln. Kritisches Denken wird durch entsprechende Gelegenheiten und die Ermutigung gefördert, sich mit den verschiedenen Aspekten eines Themas und mit unterschiedlichen Interpretationen auseinanderzusetzen. Wie wichtig es ist, die Rechte anderer zu achten, versteht man am besten in einem Bildungskontext, in dem die Rechte und Pflichten aller, der Erwachsenen wie der Jugendlichen, als Grundlagen des Urteilens und Handelns respektiert werden.

Der Referenzrahmen soll ein Beitrag zu einer Bildung sein, die Humanität fördert, die die Menschenrechte des Individuums schützt und dafür sorgt, dass öffentliche und andere Institutionen, mit denen Bürgerinnen und Bürger zu tun haben, demokratische

Werte vertreten. Die im Referenzrahmen beschriebenen Kompetenzen stehen für die Fähigkeit, auf friedliche Art und Weise Institutionen oder Prozesse neu zu schaffen oder umzustrukturieren, um demokratische Gesellschaften hervorzubringen und zu stärken. Dazu gehören Bürgerinnen und Bürger, die bestehende Usancen befolgen und zugleich aktiv daran arbeiten, Veränderungsbedürftiges zu ändern.

CDC und der Kontext von Bildungseinrichtungen

In der Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung heißt es weiter:

[] soll die Führung von Bildungsinstitutionen, einschließlich Schulen, die Werte der Menschenrechte widerspiegeln und fördern, ebenso wie die Selbstkompetenz und aktive Partizipation von Lernenden, Bildungspersonal und anderen Partnern, u. a. der Eltern. (Abschnitt 5.e)

Bildungseinrichtungen können dieses Prinzip umsetzen und das „Demokratie Lernen“ fördern durch

- ▶ die Art und Weise, wie Entscheidungsprozesse strukturiert und kommuniziert werden
- ▶ Gelegenheiten zur Diskussion und aktiven Partizipation am Leben der Bildungseinrichtung
- ▶ Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern auf der Basis von gegenseitigem Respekt und Vertrauen

Voraussetzung für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen ist die richtige Mischung aus demokratischem Kontext, Pädagogik und Methodik in den Bildungseinrichtungen. In einem solchen Umfeld werden drei Arten des Lernens gefördert. Erstens: Wenn den Lernenden Gelegenheit geboten wird, Aufgaben zu lösen, wenn sie zum Durchhalten ermuntert werden und auch für kleine Erfolge Anerkennung ernten, dann entsteht Selbstwirksamkeit. Diese auf Erfahrungen beruhende und affektive Dimension des Lernprozesses ist das „Lernen durch“ Demokratie. Zweitens: Der Erwerb von Wissen und kritischem Denken ist „Lernen über“ Demokratie. Drittens: Die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen in einem bestimmten Kontext oder einer gegebenen Situation einzusetzen, ist „Lernen für“ Demokratie.² Alle drei Arten des Lernens sind erforderlich, um das übergeordnete Bildungsziel zu erreichen, nämlich Empowerment und Vorbereitung der Lernenden auf ein Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften.

In seiner Empfehlung CM/Rec(2012)13 über die Sicherung hochwertiger Bildung unterstreicht der Europarat die Grundsätze der Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, indem er feststellt:

„Hochwertige Bildung“ bedeutet eine Bildung, die ...

d. Demokratie, Respekt für Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit in einer Lernumgebung fördert, die die Lernbedürfnisse und die sozialen Bedürfnisse jedes Einzelnen erkennt;

2. Diese Unterscheidung beruht auf der Unterscheidung zwischen Lernen über, durch und für die Menschenrechte in der UN-Erklärung für Menschenrechtsbildung und Training. Siehe: www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx, abgerufen am 2. März 2022.

- e. Schüler und Studierende dazu befähigt, entsprechende Kompetenzen, Selbstvertrauen und kritisches Denken zu entwickeln, die ihnen dabei helfen, verantwortungsvolle Bürger zu werden.

Mit seinem Kompetenzmodell und den Deskriptoren bietet der Referenzrahmen das nötige Handwerkszeug, um die Grundsätze der Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung zu verwirklichen und dem Auftrag des Europarates, für hochwertige Bildung zu sorgen, nachzukommen. Er bietet eine umfassende, kohärente und transparente Beschreibung der Kompetenzen, die für eine aktive demokratische Partizipation erforderlich sind.

Sprache und Lernen

Die Empfehlung CM/Rec(2014)5 des Europarates betont die Bedeutung der Unterrichtssprache(n). In Absatz 6b heißt es:

Besondere Aufmerksamkeit sollte vom ersten Schultag an dem Erwerb der Unterrichtssprache gelten, die sowohl als eigenes Schulfach als auch als Unterrichtsmedium in den anderen Fächern eine entscheidende Rolle für den Zugang zu Wissen und die kognitive Entwicklung spielt.

Lernende mit Sprachschwierigkeiten haben Probleme, erfolgreich zu lernen und Fortschritte in ihrer Bildungslaufbahn zu erzielen.

In allen Disziplinen ist unter anderem für die folgenden Tätigkeiten Sprachkompetenz erforderlich:

- ▶ erläutern Texte, die je nach Disziplin häufig unterschiedliche Strukturen aufweisen, lesen und verstehen
- ▶ Erläuterungen der Lehrkraft zu komplexen Fragestellungen folgen
- ▶ Fragen mündlich und schriftlich beantworten
- ▶ Ergebnisse von Untersuchungen und Studien vorstellen
- ▶ sich an themenbezogenen Diskussionen beteiligen

Spracherwerb ist immer Teil des fachspezifischen Lernens, und fachspezifisches Lernen ist ohne sprachliche Vermittlung nicht möglich. Sprachkompetenz ist ein integraler Bestandteil von Fachkompetenz. Ohne angemessene Sprachkompetenzen können Lernende weder den Lerninhalten richtig folgen noch sich mit anderen darüber austauschen. Der Europarat hat auf seiner Plattform für Ressourcen und Quellen für mehrsprachige und interkulturelle Bildung Materialien analysiert und aufbereitet, mit deren Hilfe pädagogische Fachkräfte dafür sorgen können, dass die Lernenden über adäquate Sprachkompetenzen verfügen, damit sie erfolgreich lernen können.³

Auch der Erwerb von CDC hängt von Sprachkompetenzen ab. Er kann als spezifischer Teil eines Curriculums stattfinden oder indem eine Bildungseinrichtung die

3. Siehe: Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education, www.coe.int/EN/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/, abgerufen am 2. März 2022.

Lernenden zur Partizipation ermuntert. In beiden Fällen ist die Sprachkompetenz von entscheidender Bedeutung und verlangt die besondere Aufmerksamkeit der Lehrkraft. Auch die Lernenden werden sich der Sprache und der Bedeutung ihrer Sprachkompetenzen für die Einübung ihrer demokratischen und interkulturellen Kompetenzen immer stärker bewusst.



Kapitel 2

Der Referenzrahmen – was er ist und was nicht

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.

Der Referenzrahmen liefert 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. Die Transparenz wird durch detaillierte Erklärungen und Beschreibungen der Kompetenzen selbst und der verschiedenen Möglichkeiten unterstützt, diese für das Lehren, Lernen und Beurteilen einzusetzen. Kohärenz soll sicherstellen, dass die drei Elemente Lehren, Lernen und Beurteilen nicht im Widerspruch zueinander stehen; weder innerhalb der einzelnen Elemente noch zwischen ihnen. Vollständigkeit, Transparenz und Kohärenz erleichtern die Verständigung sowohl innerhalb des formalen, des non-formalen und des informellen Bildungsbereichs als auch

zwischen diesen drei Bereichen sowie auch zwischen den Bildungssystemen der verschiedenen Mitgliedstaaten.⁴

Der Referenzrahmen stellt kein vorgeschriebenes oder auch nur empfohlenes europäisches Curriculum dar. Er 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 pädagogische Fachkräfte, die mit dem Referenzrahmen arbeiten, ihre eigenen Konzepte überprüfen und überlegen können, ob in ihrem Kontext auch andere Konzepte wünschenswert und durchführbar wären.

Damit ist der Referenzrahmen ein Instrument zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula, pädagogischen Ansätzen und Beurteilungen in unterschiedlichen Kontexten und Bildungssystemen, so wie sie von den Verantwortlichen festgelegt wurden, seien es die Lernenden selbst, die Lehrplangestalterinnen und -gestalter, Lehrende, Prüfungskommissionen, die Auszubildenden für den Lehrberuf oder andere gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure. Das zentrale Anliegen des Referenzrahmens ist das Empowerment.

Um das Empowerment all dieser gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure zu gewährleisten, bietet der Referenzrahmen die Instrumente zur Konzeptualisierung und Beschreibung der Kompetenzen, die erforderlich sind, um in einer beliebigen sozialen Gruppe, beispielsweise in einer Bildungseinrichtung, an einem Arbeitsplatz, in einem (lokalen, nationalen oder internationalen) politischen System, einer Freizeitorganisation oder einer NGO, ein aktives Mitglied einer demokratischen Kultur zu sein.

Und weil der Referenzrahmen dazu dienen soll, Menschen zu empowern, nicht aber zu diskreditieren, sollte er nicht dazu benutzt werden, Menschen aus welcher gesellschaftlichen Gruppe auch immer auszuzugrenzen, auch nicht aus einem Staat. Wer den Referenzrahmen benutzt, um Inklusion zu behindern, begeht Missbrauch und Zweckentfremdung. Es ist ein äußerst wichtiger Grundsatz, dass die Nutzung des Referenzrahmens niemandem – weder einer einzelnen Person noch einer Gruppe – schaden darf.

4. „Formale Bildung“ ist das strukturierte Bildungs- und Ausbildungssystem, das von der Vor- und Primarschule über die Sekundarstufe bis zur Universität reicht; üblicherweise findet die Ausbildung in einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule statt und wird mit einer Zertifizierung abgeschlossen. „Nicht-formale Bildung“ sind all jene organisierten Bildungsprogramme, die dafür ausgelegt sind, außerhalb der formalen Bildung eine Reihe von Fertigkeiten und Kompetenzen zu erweitern. „Informelle Bildung“ ist der lebenslange Prozess, mittels dem sich jedes Individuum Einstellungen, Werte, Fertigkeiten und Wissen durch Lernerfahrungen im eigenen Umfeld und aus Alltagserfahrungen aneignet (Familie, Peergroup, Nachbarschaft, Bekannte, Bibliothek, Massenmedien, Arbeit, Sport und Spiel etc.). Diese Definitionen sind der Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung entnommen.

Prozess, Kontext und (derzeitige) Reichweite

Der Erwerb von CDC ist *keine* lineare Entwicklung hin zu einer stetig wachsenden Kompetenz für interkulturellen Dialog oder demokratische Prozesse. Kompetenz in einer einzelnen Situation ist zwar manchmal, aber nicht zwingend auf andere Situationen übertragbar und die Aneignung von CDC ist ein lebenslanger Prozess. Deshalb muss beim Lehren und Lernen der Kontext mit einbezogen und bei der Beurteilung jeder Grad von Kompetenz anerkannt werden. Kein Kompetenzgrad ist als unzureichend anzusehen und alle Kompetenzen können wachsen.

Der Referenzrahmen legt nicht fest, welche Kompetenzen und/oder Niveaus jemand im Verlauf seines lebenslangen Lernprozesses erreichen kann. Er trifft zum Beispiel keine Aussagen darüber, welche Kompetenzen auf welcher Stufe erforderlich sind, um eine bestimmte Staatsbürgerschaft zu erlangen. Außerdem müssen Einsatz des Referenzrahmens und Strategie seiner Umsetzung in der Bildung stets an den jeweiligen lokalen, nationalen und kulturellen Kontext angepasst werden. Doch er liefert die Instrumente, um in jedem Kontext Vollständigkeit, Transparenz und Kohärenz zu gewährleisten.

Die Anpassung obliegt zwangsläufig den Verantwortlichen aus Politik und Praxis, die mit den spezifischen kontextuellen Details vertraut sind und wissen, welche kleinen und großen Unterschiede sich unweigerlich auf Bildungsprozesse auswirken. Darüber hinaus reagieren Bildungskontexte ständig in unvorhersehbarer Weise auf historische, wirtschaftliche, technologische und kulturelle Veränderungen, die es gegebenenfalls notwendig machen, dass Personen, die mit dem Referenzrahmen arbeiten, ihre Vermittlungs-, Lern- und Beurteilungspraxis überprüfen. Entscheidungen, die auf dem Referenzrahmen beruhen, müssen immer so dicht wie möglich an der Umsetzungsebene gefällt werden, also etwa der nationalen, regionalen, kommunalen oder schulischen Einrichtung, der Lehrkraft oder den Lernenden (siehe auch das Kapitel zum Curriculum in Band 3).

Die Aneignung von CDC ist ein lebenslanger Prozess, weil Menschen ständig in neuen und unterschiedlichen Kontexten Erfahrungen machen, sie analysieren und Pläne dafür schmieden. Der Referenzrahmen und das darin enthaltene Kompetenzmodell können diesen Prozess potenziell in jedem Bildungsbereich – formal, informell und non-formal – und in jeder Phase unterstützen.



Kapitel 3

Die Notwendigkeit demokratischer Kultur und interkulturellen Dialogs

Demokratie ist nach allgemeiner Auffassung eine Form der Regierung durch das Volk oder im Namen des Volkes. Ein Hauptmerkmal dieser Regierungsform ist die Berücksichtigung der Mehrheitsmeinung. Deshalb kann Demokratie nicht funktionieren, wenn keine Institutionen vorhanden sind, die gewährleisten, dass alle erwachsenen Bürgerinnen und Bürger das Wahlrecht haben, dass regelmäßige, im freien Wettbewerb ausgetragene freie und faire Wahlen durchgeführt werden, dass das Mehrheitsprinzip gilt und die Regierung rechenschaftspflichtig ist.

Zum einen kann also die Demokratie nicht ohne demokratische Institutionen und Gesetze bestehen, zum anderen aber können diese Institutionen selbst nur funktionieren, wenn die Bürgerinnen und Bürger eine demokratische Kultur pflegen und demokratische Werte und Haltungen vertreten. Dazu gehören unter anderem:

- ▶ das Bekenntnis zum öffentlichen Diskurs
- ▶ die Bereitschaft, eigene Meinungen zu äußern und die Meinungen der anderen anzuhören
- ▶ die Überzeugung, dass Meinungsverschiedenheiten und Konflikte friedlich gelöst werden müssen
- ▶ die Verpflichtung, sich Mehrheitsentscheidungen zu beugen
- ▶ die Verpflichtung zum Schutz von Minderheiten und deren Rechten

- ▶ die Anerkennung der Tatsache, dass Minderheitenrechte nicht durch das Mehrheitsprinzip ausgehebelt werden können
- ▶ das Bekenntnis zur Rechtsstaatlichkeit

Die Demokratie erfordert auch die Bereitschaft der Menschen, sich aktiv am öffentlichen Leben zu beteiligen. Wenn die Bürgerinnen und Bürger sich nicht an diese Werte, Haltungen und Praktiken gebunden fühlen, dann können demokratische Institutionen nicht funktionieren.

In kulturell vielfältigen Gesellschaften erfordern demokratische Prozesse und Institutionen einen interkulturellen Dialog. Ein Grundprinzip der Demokratie besteht darin, dass diejenigen, die von politischen Entscheidungen betroffen sind, im Zuge der Entscheidungsfindung angehört werden, und dass deren Meinung von den Entscheidungsbefugten beachtet wird. Der interkulturelle Dialog ist zunächst einmal das wichtigste Instrument für die Bürgerinnen und Bürger, um ihre Meinung gegenüber Bürgerinnen und Bürgern mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten äußern zu können. Und dann ist er auch ein Instrument für Entscheidungsbefugte, um die Meinungen aller Bürgerinnen und Bürger unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kulturen, denen diese sich selbst zurechnen, zu verstehen. Somit ist der interkulturelle Dialog in kulturell vielfältigen Gesellschaften ein entscheidendes Instrument, um zu gewährleisten, dass alle Bürgerinnen und Bürger sich gleichermaßen an der öffentlichen Diskussion und Entscheidungsfindung beteiligen können. In kulturell vielfältigen Gesellschaften ergänzen sich Demokratie und interkultureller Dialog.

Der interkulturelle Dialog erfordert Respekt gegenüber den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen. Ohne Respekt wird die Kommunikation mit anderen entweder konfrontativ oder repressiv. In einer konfrontativen Kommunikation geht es darum, die andere Person zu „besiegen“, indem man versucht, die „Überlegenheit“ der eigenen Meinung über die Meinung der oder des anderen zu beweisen. In einer repressiven Kommunikation geht es darum, die andere Person zu nötigen, zu zwingen oder unter Druck zu setzen, ihre Position aufzugeben und sich stattdessen der eigenen anzuschließen. Weder im einen noch im anderen Fall wird die andere Person respektiert und es findet keinerlei Versuch statt, sich mit der Meinung anderer Menschen auseinanderzusetzen.

Mit anderen Worten: Ohne Respekt verliert der Dialog seine zentrale Eigenschaft als offener Meinungs austausch, durch den Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten die Perspektiven, Interessen und Bedürfnisse der jeweils anderen begreifen können.

Respekt basiert auf der Einschätzung, dass das Gegenüber als Mensch wichtig und wertvoll ist und daher Aufmerksamkeit und Interesse verdient. Er beinhaltet die Anerkennung der Würde anderer und ihrer Rechte, ihre eigenen Ansichten und Lebensweisen frei zu wählen und für sie einzutreten. Kurz gesagt: Der interkulturelle Dialog erfordert die Achtung der Würde, der Gleichberechtigung und der Menschenrechte anderer. Er erfordert auch ein kritisches Nachdenken über die Beziehungen zwischen den kulturellen Gruppen, denen sich die am interkulturellen Dialog Beteiligten zurechnen, und die Achtung der kulturellen Zugehörigkeiten anderer. Für die Teilnahme am interkulturellen Dialog brauchen Bürgerinnen und Bürger interkulturelle Kompetenz und ein wesentlicher Bestandteil dieser Kompetenz ist Respekt.

Schließlich müssen die Institutionen in einer Demokratie die Menschenrechte und Grundfreiheiten aller Bürgerinnen und Bürger achten. Menschen, die eine Minderheitenmeinung vertreten, müssen vor Aktionen der Mehrheit geschützt werden, die ihre Menschenrechte und Freiheiten gefährden. Minderheitenmeinungen können eine Debatte bereichern und sollten nie an den Rand gedrängt oder ausgegrenzt werden. Das bedeutet, dass demokratische Institutionen den Handlungsmöglichkeiten der Mehrheit Grenzen setzen müssen. Derartige Einschränkungen werden in der Regel entweder durch eine Verfassung oder durch eine Gesetzgebung festgelegt, die die Menschenrechte und Freiheiten aller Bürgerinnen und Bürger, ob sie nun der Mehrheit oder einer Minderheit angehören, benennt und schützt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: In kulturell vielfältigen Gesellschaften erfordert eine lebendige Demokratie eine Regierung und Institutionen, die den Mehrheitsmeinungen Rechnung tragen (= Institutionen), zugleich aber auch die Minderheitenrechte, eine demokratische Kultur, den interkulturellen Dialog, die Achtung der Würde und der Rechte anderer und Institutionen zum Schutz der Menschenrechte und Freiheiten aller Bürgerinnen und Bürger anerkennen und schützen. Der Referenzrahmen soll Pädagoginnen und Pädagogen dabei unterstützen, drei dieser fünf Grundbedingungen zu verwirklichen und zu stärken: eine demokratische Kultur, interkulturellen Dialog und die Achtung der Würde und der Rechte anderer.

Im Weißbuch des Europarates zum interkulturellen Dialog (2008)⁵ wird darauf hingewiesen, dass demokratische und interkulturelle Kompetenzen nicht automatisch erworben werden, sondern erlernt und eingeübt werden müssen. Wo Bildung stattfindet, können Lernende dabei angeleitet, unterstützt und auf diese Weise befähigt werden. Sie erwerben die notwendigen Fähigkeiten, um aktiv und selbstbestimmt an der Demokratie, am interkulturellen Dialog und ganz allgemein an der Gesellschaft zu partizipieren. Damit werden sie in der Lage sein, sich persönliche Ziele zu setzen und diese zu verfolgen, ohne gegen die Menschenrechte, die Würde anderer oder demokratische Verfahren zu verstoßen.

Der Referenzrahmen unterstützt die Bildungsplanung im Hinblick auf das Ziel des Empowerments aller Lernenden zu autonomen und respektvollen demokratischen Bürgerinnen und Bürgern, indem ihnen die Kompetenzen vermittelt werden, die sie für die Demokratie und den interkulturellen Dialog benötigen.

5. Council of Europe (2008), White Paper on intercultural dialogue „Living together as equals in dignity“, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, abgerufen am 2. März 2022.



Kapitel 4

Zur Bedeutung institutioneller Strukturen

Es ist zwar unerlässlich, Lernenden die Kompetenzen zu vermitteln, die für ihre Partizipation an einer demokratischen Kultur erforderlich sind, aber das allein reicht noch nicht aus, um zu gewährleisten, dass eine Demokratie gut funktioniert, und das aus folgenden Gründen:

Erstens braucht eine Demokratie neben demokratisch und interkulturell kompetenten Bürgerinnen und Bürgern auch demokratische politische und rechtliche Institutionen. Diese Institutionen müssen den Bürgerinnen und Bürgern aktives Engagement ermöglichen. Institutionen, die dies unterbinden, sind nicht demokratisch. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn keine institutionellen Konsultationsgremien existieren, über die die Bürgerinnen und Bürger den politisch Verantwortlichen ihre Ansichten mitteilen können. In solchen Fällen müssen sie sich anderer Formen des demokratischen Handelns bedienen, wenn sie sich Gehör verschaffen wollen. Ähnlich verhält es sich, wenn keine institutionellen Strukturen zur Förderung des interkulturellen Dialogs existieren. Dann ist es wenig wahrscheinlich, dass die Bürgerinnen und Bürger einen solchen Dialog führen werden. Wenn aber Regierungen geeignete Orte und Räume zur Verfügung stellen (z. B. Kultur- und Gemeindezentren, Jugendklubs, Bildungszentren, andere Freizeiteinrichtungen oder auch virtuelle Räume) und deren Nutzung für interkulturelle Aktivitäten fördern, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich Bürgerinnen und Bürger im interkulturellen Dialog engagieren.

Mit anderen Worten: Demokratische Institutionen können nicht ohne eine flankierende demokratische Kultur existieren, und umgekehrt können demokratische Kultur und interkultureller Dialog nicht ohne entsprechend ausgestaltete Institutionen existieren. Institutionen einerseits und Kompetenzen und Aktivitäten der Bürgerinnen und Bürger andererseits bedingen einander.

Wo systematische Benachteiligung und Diskriminierung herrschen und die Ressourcen in den Gesellschaften ungleich verteilt sind, kann es außerdem geschehen, dass Menschen von gleichberechtigter Partizipation ausgeschlossen werden. Wenn zum

Beispiel Bürgerinnen und Bürger nicht über ausreichende materielle oder finanzielle Ressourcen verfügen, die ihnen Zugang zu Informationen über gesellschaftliche oder politische Fragen oder die Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktionen ermöglichen, dann sind sie gegenüber anderen, die solche Ressourcen besitzen, benachteiligt. In diesem Fall spielt es keine Rolle, ob sie über die nötigen Kompetenzen zur Partizipation verfügen, weil sie ja keine Möglichkeit haben, diese zu nutzen.

Diese Ungleichheiten und Nachteile werden häufig durch institutionelle Voreingenommenheit und Machtunterschiede verstärkt. Dies führt dazu, dass demokratische und interkulturelle Strukturen und Chancen von Menschen in privilegierten Positionen dominiert werden. Benachteiligte Bürgerinnen und Bürger können von einer gleichberechtigten Teilhabe durch die Sprache und das Handeln derjenigen ausgeschlossen werden, die über Privilegien verfügen, beispielsweise aufgrund eines hohen Bildungsgrads, eines berufsbedingt hohen gesellschaftlichen Status oder durch einflussreiche Netzwerke. Es besteht die Gefahr, dass Menschen, die marginalisiert oder von demokratischen Verfahren und interkulturellem Austausch ausgeschlossen sind, sich aus dem zivilgesellschaftlichen Leben zurückziehen und sich von Partizipation und öffentlichem Diskurs abwenden.

Deshalb müssen spezielle Maßnahmen ergriffen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen, die benachteiligten Gruppen angehören, tatsächlich die gleichen Chancen haben, sich aktiv demokratisch zu betätigen. Es reicht nicht aus, den Bürgerinnen und Bürgern die in diesem Referenzrahmen beschriebenen Kompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus müssen auch strukturelle Ungleichheiten und Benachteiligungen beseitigt werden.

Infolgedessen geht dieser Referenzrahmen davon aus, dass demokratische und interkulturelle Kompetenzen für die Partizipation an demokratischen Verfahren und dem interkulturellen Dialog zwar notwendig sind, aber nicht ausreichen, um eine solche Partizipation zu gewährleisten. Es sollte stets im Blick behalten werden, dass es geeigneter institutioneller Strukturen bedarf und gehandelt werden muss, wo Ungleichheiten und Benachteiligungen vorhanden sind.



Kapitel 5

Die begrifflichen Grundlagen des Referenzrahmens

Die Konzepte „Identität“, „Kultur“, „interkulturell“ und „interkultureller Dialog“

Der Referenzrahmen basiert auf einer Reihe von Konzepten, unter anderem „Identität“, „Kultur“, „interkulturell“ und „interkultureller Dialog“. Sie alle werden im Referenzrahmen erörtert und definiert.

Der Begriff „Identität“ bezeichnet die Wahrnehmung einer Person dafür, wer sie ist, und für die Selbstbeschreibungen, denen sie Wert und Bedeutung beimisst. Die meisten Menschen beschreiben sich selbst mit mehreren unterschiedlichen sowohl persönlichen als auch sozialen Identitäten. Persönliche Identitäten beziehen sich auf persönliche Eigenschaften (z. B. fürsorglich, tolerant, extrovertiert), zwischenmenschliche Beziehungen und Rollen (z. B. Mutter, Freund, Kollegin) und autobiografische Narrative (z. B. Kind einer Arbeiterfamilie, Besuch einer öffentlichen Schule). Soziale Identitäten hingegen beziehen sich auf die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (z. B. zu einer Nation, einer ethnischen Gruppe, einer Glaubensgemeinschaft, einem Geschlecht, einer Altersgruppe oder Generation, einer Berufsgruppe, einer Bildungseinrichtung, einem Hobbyverein, einer Sportmannschaft, einer Gruppe

in einem sozialen Netzwerk). Kulturelle Identitäten (Identitäten, die aufgrund der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren kulturellen Gruppen konstruiert werden) sind eine spezielle Art von sozialen Identitäten und spielen für diesen Referenzrahmen eine zentrale Rolle.

„Kultur“ ist ein schwer zu definierender Begriff, im Wesentlichen deshalb, weil kulturelle Gruppen immer heterogen sind und verschiedene Praktiken und Normen pflegen, die oft umstritten sind, sich im Lauf der Zeit ändern und von den Einzelnen auf ihre ganz persönliche Art und Weise gelebt werden. Dennoch lässt sich jede Kultur anhand dreier Hauptaspekte ausdeuten: der materiellen Ressourcen, die von den Mitgliedern der Gruppe genutzt werden (z. B. Werkzeuge, Nahrungsmittel, Kleidung); der gemeinsamen Ressourcen der Gruppe (z. B. Sprache, Religion und Regeln des sozialen Umgangs) und der subjektiven Ressourcen, denen sich die einzelnen Gruppenmitglieder verpflichtet fühlen (z. B. die Werte, Haltungen, Überzeugungen und Gepflogenheiten, die den Gruppenmitgliedern ganz allgemein als Bezugsrahmen dienen, um sich die Welt zu erklären und mit ihr in Beziehung zu treten). Die Kultur der Gruppe ist eine Verbindung aus allen drei Aspekten – sie besteht aus einem Geflecht materieller, sozialer und subjektiver Ressourcen. Die Gesamtheit der Ressourcen kennzeichnet die ganze Gruppe, aber jedes einzelne Mitglied der Gruppe macht sich jeweils nur einen Teil dieses potenziellen kulturellen Ressourcenpools zu eigen.

Eine derartige Definition von „Kultur“ bedeutet, dass Gruppen beliebiger Größe ihre je eigenen, unverwechselbaren Kulturen haben können. Dazu gehören Nationen, ethnische Gruppen, Glaubensgemeinschaften, Städte, Wohnviertel, Arbeitnehmerorganisationen, Berufsgruppen, Gruppen mit einer bestimmten sexuellen Orientierung, Gruppen von Menschen mit Behinderungen, Generationengruppen, Familien und so weiter. Aus diesem Grund gehören alle Menschen gleichzeitig vielen verschiedenen Gruppen mit ihren jeweiligen Kulturen an und identifizieren sich mit ihnen.

Innerhalb kultureller Gruppen herrscht üblicherweise eine beträchtliche Variationsbreite, weil die Voraussetzungen, an die die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe gebunden sind, oftmals von einigen Individuen oder Untergruppierungen angefochten, herausgefordert oder abgelehnt werden. Zudem können auch die Grenzen der Gruppe selbst, d. h. wer als zugehörig oder nicht betrachtet wird, zwischen Angehörigen der Gruppe umstritten sein – die Grenzen kultureller Gruppen sind oft sehr fließend.

Diese Verschiedenheiten und die Auseinandersetzungen innerhalb der einzelnen Kulturen erklären sich teilweise aus der Tatsache, dass alle Menschen mehreren Gruppen und Kulturen angehören und diese immer wieder anders kombinieren. Deshalb hängt ihr Verhältnis zu einer bestimmten Kultur zumindest teilweise von den Standpunkten ab, die in den anderen Kulturen, an denen sie ebenfalls teilhaben, vertreten werden. Mit anderen Worten: Kulturelle Zugehörigkeiten überschneiden sich 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.

Kulturelle Zugehörigkeiten sind fließend und dynamisch, wobei sich die persönliche Ausprägung sozialer und kultureller Identitäten verändert, wenn sich Menschen zwischen verschiedenen Situationen bewegen und dabei je nach dem sozialen Kontext, auf den sie treffen, unterschiedliche Zugehörigkeiten – oder unterschiedliche Kombinationen intersektionaler Zugehörigkeiten – hervorkehren. Veränderungen in der Ausprägung kultureller Zugehörigkeiten und Identitäten hängen auch damit zusammen, dass sich die Interessen, Bedürfnisse, Ziele und Erwartungen von Menschen in verschiedenen Situationen oder im Lauf der Zeit verändern. Außerdem sind alle Gruppen und ihre Kulturen dynamisch und verändern sich im Lauf der Zeit infolge politischer, wirtschaftlicher und historischer Ereignisse und Entwicklungen sowie infolge der Interaktion mit den Kulturen anderer Gruppen und deren Einflüssen. Auch die interne Auseinandersetzung der Mitglieder über Sinn, Normen, Werte und Gepflogenheiten der Gruppe führt im Lauf der Zeit zu Veränderungen.

Das oben beschriebene Kulturkonzept liegt der Entwicklung des Referenzrahmens zugrunde und wirkt sich auf das Konzept der „Interkulturalität“ aus. Wenn wir alle an zahlreichen Kulturen partizipieren, aber jede Person in ihrer ganz eigenen Konstellation, dann ist potenziell jede zwischenmenschliche Situation eine interkulturelle Situation. Wenn wir anderen begegnen, dann reagieren wir auf sie häufig als Menschen mit einer Reihe körperlicher, sozialer und psychischer Eigenschaften, die sie von anderen unterscheiden und als einzigartige Persönlichkeiten ausmachen. 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. Es gibt mehrere Faktoren, die uns dazu bringen, unseren Bezugsrahmen vom Individuellen und Interpersonellen zum Interkulturellen hin zu verlagern. Dazu gehören unter anderem das Vorhandensein auffälliger kultureller Symbole oder Praktiken, die die Wahrnehmung auf die kulturelle Kategorie lenken, der häufige Gebrauch von kulturellen Kategorien bei der Beschäftigung mit anderen, sodass diese Kategorien bei der Interaktion mit ihnen bereitwilliger abgerufen und evoziert werden, sowie die Tatsache, dass kulturelle Kategorien uns helfen zu verstehen, warum sich jemand so und nicht anders verhält.

Interkulturelle Situationen entstehen also, wenn jemand eine andere Person (oder eine Gruppe) 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.

Kurz zusammengefasst: 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. Eine weitere Annahme besteht darin, dass die Wahrnehmung kultureller Unterschiede zwischen Menschen zu interkulturellen Situationen führt. Aus diesem Grund wird in dem Kompetenzmodell des Referenzrahmens häufig von „Menschen, die als kulturell verschieden wahrgenommen werden“, gesprochen (statt beispielsweise von „Menschen aus anderen Kulturen“). Der interkulturelle Dialog wird verstanden als offener Meinungs austausch zwischen Menschen oder Gruppen, die einander als kulturell unterschiedlich wahrnehmen.

Die Konzepte „Kompetenz“ und „Kompetenz-Cluster“

Ein weiteres wichtiges Konzept, das dem Referenzrahmen zugrunde liegt, ist das Konzept der Kompetenz. Der Begriff „Kompetenz“ kann auf vielerlei Weise verwendet werden. Da ist erstens seine Alltagsbedeutung als Synonym für „Fähigkeit“. Zweitens hat er eine Bedeutung als Fachbegriff im Bereich der beruflichen Bildung und drittens beschreibt er die Fähigkeit, in einem gegebenen Kontext komplexen Anforderungen gerecht zu werden. Aufgrund der Ziele des Referenzrahmens wird der Begriff „Kompetenz“ definiert als das Vermögen, relevante Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und sinnvoll auf Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich aus einem bestimmten Kontext ergeben.

Demokratische Situationen sind ein derartiger Kontext. Somit ist „demokratische Kompetenz“ das Vermögen, relevante psychische Ressourcen (nämlich Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen) zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und sinnvoll auf die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich in demokratischen Situationen ergeben. Entsprechend ist „interkulturelle Kompetenz“ die Fähigkeit, relevante psychische Ressourcen zu mobilisieren und zu nutzen, um angemessen und sinnvoll auf die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich in interkulturellen Situationen ergeben. Leben Bürgerinnen und Bürger in kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften, dann wird

die interkulturelle Kompetenz im Referenzrahmen als integraler Bestandteil der demokratischen Kompetenz verstanden.

Dabei ist unbedingt zu beachten, dass demokratische und interkulturelle Situationen nicht nur im analogen Leben auftreten, sondern auch in der digitalen Welt. Das heißt, demokratische Diskussionen und interkulturelle Begegnungen und Interaktionen finden nicht nur im persönlichen Austausch, in herkömmlichen Druckerzeugnissen, TV- und Rundfunksendungen, Briefen, Petitionen und so weiter statt, sondern auch in der computervermittelten Kommunikation, also z. B. online in sozialen Netzwerken, Foren, Blogs, E-Petitionen und E-Mails. Deshalb ist der Referenzrahmen nicht nur für die politische Bildung, die Menschenrechtsbildung und die interkulturelle Bildung relevant, sondern auch für die politische Bildung im digitalen Raum.

Im Referenzrahmen wird Kompetenz als dynamischer Prozess verstanden, und zwar deshalb, weil Kompetenz auch die Auswahl, Aktivierung, Organisation und Koordination relevanter psychischer Ressourcen involviert, die dann durch Verhalten so eingesetzt werden, dass Einzelne sich angemessen und effektiv an eine bestimmte Situation anpassen. Angemessene und sinnvolle Reaktion bedeutet, die Situation und die Wirkungen des eigenen Verhaltens konstant zu beobachten. Sie kann auch zu einer Verhaltensänderung führen (indem vielleicht weitere psychische Ressourcen genutzt werden), um den sich verändernden Anforderungen in der Situation zu begegnen. Mit anderen Worten: Eine kompetente Person mobilisiert und nutzt psychische Ressourcen dynamisch und situationsgerecht.

Neben dieser globalen und ganzheitlichen Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ (im Singular) wird im Referenzrahmen auch der Begriff „Kompetenzen“ (im Plural) benutzt. Er bezieht sich auf die spezifischen psychischen Ressourcen (die konkreten Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verhalten), die mobilisiert und genutzt werden, um sich kompetent zu verhalten. Somit umfasst „Kompetenz“ als ganzheitlicher Begriff in diesem Kontext die Auswahl, Aktivierung und Organisation von „Kompetenzen“ sowie die koordinierte, angepasste und dynamische Anwendung dieser Kompetenzen auf konkrete Situationen.

Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Kompetenzen dem Referenzrahmen zufolge nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritisches Verstehen, sondern auch Werte und Haltungen einschließen. Werte und Haltungen gelten als unabdingbar für angemessenes und sinnvolles Verhalten in demokratischen und interkulturellen Situationen. Genau wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritisches Verstehen sind auch Werte und Haltungen psychische Ressourcen, die aktiviert, organisiert und eingesetzt werden können, um sich in demokratischen und interkulturellen Situationen angemessen und sinnvoll zu verhalten. Als solche sind auch Werte und Haltungen Kompetenzen, auf die Menschen zurückgreifen können, ganz ähnlich wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritisches Verstehen.

Dispositionen gehören jedoch nicht zu den im Referenzrahmen beschriebenen Kompetenzen. Diese sind bereits in der Definition von Kompetenz impliziert, die das Fundament des gesamten Referenzrahmens darstellt – also Kompetenz als Mobilisierung und Nutzung von Kompetenzen durch Verhalten. Werden Kompetenzen nicht mobilisiert und genutzt (ist also keine Disposition vorhanden, das eigene Verhalten daran auszurichten), dann kann ein Individuum nicht als kompetent gelten.

Mit anderen Worten: Die Disposition, das persönliche Verhalten an den eigenen Kompetenzen zu orientieren, ist dem Kompetenzbegriff an und für sich immanent – ohne diese Disposition gibt es keine Kompetenz.

Im realen Leben werden Kompetenzen nur selten einzeln mobilisiert und eingesetzt. Kompetentes Verhalten erfordert stets die Aktivierung und Anwendung eines ganzen Kompetenz-Clusters. Je nach den spezifischen Anforderungen, Herausforderungen und Chancen der konkreten Situation, aber auch abhängig von den jeweiligen Bedürfnissen und Zielen des Individuums, das sich in dieser Situation befindet, müssen unterschiedliche Konglomerate von Kompetenzen aktiviert und eingesetzt werden. In den Kästen 1 bis 5 werden beispielhaft fünf Situationen beschrieben, in denen jeweils die dynamische und adaptive Mobilisierung und Anwendung eines ganzen Kompetenz-Clusters Kompetenzclusters erforderlich ist.

Kasten 1: Interaktion bei einer interkulturellen Begegnung

Bei einer multikulturellen Veranstaltung stehen zwei Personen mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund beieinander. Sie beginnen ein Gespräch über ihre jeweiligen ethnischen und religiösen Gepflogenheiten. Ihre Unterhaltung erfordert zunächst Aufgeschlossenheit der anderen Person gegenüber. Vielleicht müssen sie auch ihre Emotionen zügeln, um Ängste oder Unsicherheiten zu überwinden, die bei der Begegnung und Interaktion mit einer Person mit anderem kulturellem Hintergrund aufkommen mögen. Sobald sie in Dialog treten, müssen sie auch ihre Fähigkeit, genau zuzuhören, mobilisieren und anwenden, ebenso wie ihr Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit, um Missverständnisse zu vermeiden und darauf zu achten, dass der Gesprächsinhalt die Kommunikationsbedürfnisse und kulturellen Normen des Gegenübers respektiert. Wahrscheinlich sind auch Empathie und analytisches Denkvermögen erforderlich, um den Standpunkt der anderen Person besser verstehen zu können, vor allem dann, wenn dieser aus ihren Worten nicht unmittelbar ersichtlich ist. Im Gesprächsverlauf könnte sich herausstellen, dass zwischen den beiden unüberbrückbare Meinungsverschiedenheiten bestehen. Ist das der Fall, dann müssen Respekt vor der Unterschiedlichkeit und Ambiguitätstoleranz eingesetzt und das Fehlen einer klaren Lösung akzeptiert werden.

Kasten 2: Hassreden entgegentreten

Man kann sich entscheiden, Hassreden im Internet, die gegen Geflüchtete oder Migranten und Migrantinnen gerichtet sind, prinzipiell entgegentreten. Initiiert wird ein solcher Entschluss wahrscheinlich durch die Aktivierung des Grundwerts der Menschenwürde. Aufrechterhalten wird er durch die Aktivierung von Gemeinwohlorientierung und Verantwortungsbewusstsein. Um dem Inhalt von Hassreden entgegentreten, müssen analytische und kritische Denkfähigkeiten eingesetzt werden. Darüber hinaus erfordert die Formulierung einer angemessenen Antwort Wissen über Menschenrechte sowie Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, damit der eigene Standpunkt angemessen zum Ausdruck gebracht und genau auf die Zielgruppe(n) gemünzt werden kann. Zudem muss auf Wissen und kritisches Denken über die digitalen Medien zurückgegriffen werden, damit die Antwort richtig gepostet wird und die bestmögliche Wirkung erzielt.

Kasten 3: Sich an einer politischen Debatte beteiligen und den eigenen politischen Standpunkt vertreten

Um sich in einer politischen Debatte zu bewähren und den eigenen politischen Standpunkt argumentativ zu vertreten, braucht man gute Kenntnisse und kritisches Denken über die politischen Fragen, die aktuell diskutiert werden. Zudem muss das, was man zu sagen hat, sowohl an das Medium, in dem man sich ausdrückt (z. B. Sprechen, Schreiben), als auch an die Zielgruppe angepasst werden. Darüber hinaus muss man wissen, was Freiheit der Meinungsäußerung bedeutet und wo sie ihre Grenzen hat. Und wenn Menschen, die als kulturell verschieden wahrgenommen werden, an der Diskussion beteiligt sind, dann bedarf es auch eines Verständnisses dafür, was kulturell angebracht ist. Politische Debatten erfordern außerdem die Fähigkeit, die Ansichten anderer zu kritisieren und die im Verlauf der Debatte vorgebrachten Argumente zu evaluieren. Politische Debatten und das Vertreten des eigenen politischen Standpunkts erfordern demgemäß die folgenden Kompetenzen: politisches Wissen und kritisches politisches Denken, Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit, Wissen und kritisches Denken über Kommunikation, Wissen und kritisches Denken über kulturelle Normen, analytische und kritische Denkfähigkeiten und die Fähigkeit, die eigenen Argumente im Verlauf der Debatte entsprechend zu modifizieren.

Kasten 4: Eine Begegnung mit Propaganda für extremistische Gewalt im Internet

Wer im Internet surft, kann auf Propagandaseiten stoßen, mit denen Menschen für extremistische Gewalt gewonnen werden sollen. Bei der Begegnung mit solchen Inhalten müssen analytische und kritische Denkfähigkeiten mobilisiert werden. Diese befähigen dazu, nicht nur die wörtliche Bedeutung des Inhalts zu erfassen, sondern auch seinen propagandistischen Charakter und ebenso die Motive und Absichten derer, die das Material produziert haben. Werden zusätzlich Wissen und kritisches Denken über Medien mobilisiert, dann wird erkennbar, in welcher Weise die Bilder und Botschaften bewusst ausgewählt und aufbereitet wurden, um die beabsichtigte Wirkung auf den Betrachtenden zu erzielen. Weil der Inhalt nahelegt, dass die Menschenrechte anderer zugunsten des extremistischen Anliegens verletzt werden sollen, muss die Wertschätzung von Menschenwürde und Menschenrechten sowie die Wertschätzung friedlicher, demokratischer Lösungen für gesellschaftliche und politische Konflikte aktiviert werden. Wird nun auch noch die Gemeinwohlorientierung aktiviert, dann wird die betreffende Person diese Internetinhalte bei der zuständigen Behörde melden. Resilienz und Handeln in Reaktion auf Propaganda für extremistische Gewalt wird also erreicht, indem zahlreiche Kompetenzen mobilisiert und eingesetzt werden, die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen umfassen.

Kasten 5: Versöhnung nach einem Konflikt

Nach einem schweren Konflikt zwischen zwei Gruppen kann sich ein einzelner Mensch, der während des Konflikts Gewalt oder Unrecht erlitten hat, dennoch entscheiden, sich mit Angehörigen der anderen Gruppe versöhnen zu wollen. Die Erkenntnis, dass allen Menschen die gleiche Würde und der gleiche Wert zukommt, egal welchen Gruppen sie angehören, kann zur Versöhnung motivieren. Der Wunsch nach Versöhnung kann

aber auch durch das Wissen über die Geschichte von Konflikten zwischen Gruppen und durch die Einsicht motiviert sein, dass das Streben nach Rache und Vergeltung für Vergangenes den Konflikt nur noch verschärft und eine Gewaltspirale in Gang setzt, die zu weiterem Verlust und Kummer führt. Unabdingbar ist hier die Fähigkeit, die eigenen Emotionen in den Griff zu bekommen, insbesondere dann, wenn die Vergangenheit von starken Ressentiments geprägt war. Wer sich Versöhnung vorgenommen hat, muss Aufgeschlossenheit gegenüber dem ehemaligen Gegner, der ehemaligen Gegnerin mobilisieren und gewillt sein, etwas über die andere Gruppe zu erfahren und sich möglicherweise auch mit einigen ihrer Mitglieder zu treffen. Es muss Empathiefähigkeit mobilisiert werden, und bei Begegnungen auch Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit. Diese Fähigkeiten werden wahrscheinlich dazu führen, dass man versteht, wie die Mitglieder der gegnerischen Gruppe den Konflikt wahrnehmen. Empathie könnte auch zu der Einsicht führen, dass die Mitglieder der anderen Gruppe dieselben psychischen Grundbedürfnisse nach Freiheit vor Bedrohungen und Sicherheit haben wie die Mitglieder der eigenen Gruppe und dass die Konfliktfolgen für beide Gruppen schädlich und belastend sind. Daraus wiederum kann ein Gefühl des geteilten Leids entstehen. Auch analytische und kritische Denkfähigkeiten müssen eingesetzt werden, um zu evaluieren, wie der Konflikt auf beiden Seiten dargestellt wurde. Die negativen Bilder, Stereotype und Propaganda, mit denen der Konflikt aufrechterhalten und verstetigt wurde, müssen identifiziert und dekonstruiert werden. Aus dem engagierten und entschlossenen Einsatz dieses großen Kompetenz-Clusters können schließlich Vergebung, Aussöhnung und ein Gefühl der Hoffnung im Hinblick auf die künftigen Beziehungen zur anderen Gruppe erwachsen.

Die Beispiele in diesen fünf Kästen zeigen, dass adaptives Verhalten in allen fünf Fällen die situationsgerechte Mobilisierung, Orchestrierung und sensible Anwendung einer großen Zahl von Kompetenzen erfordert. Diese Kompetenzen erstrecken sich auf Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen. Diese Auffassung, dass Kompetenzen nicht einzeln, sondern dynamisch als ganze Cluster eingesetzt werden, um den Erfordernissen und Chancen ganz konkreter demokratischer und interkultureller Situationen gerecht zu werden, hat bedeutsame Implikationen für Lehrplangestaltung, Vermittlung und für Erlernen und Beurteilen von Kompetenzen.

Fazit: Demokratisch und interkulturell kompetentes Verhalten wird im Referenzrahmen als Ergebnis eines dynamischen und adaptiven Prozesses angesehen, in dem eine Person angemessen und sinnvoll auf die in ständigem Wandel begriffenen Anforderungen, Herausforderungen und Chancen reagiert, die sich in demokratischen und interkulturellen Situationen ergeben. Erreicht wird dies durch die flexible Mobilisierung, Orchestrierung und Anwendung unterschiedlicher Cluster von psychischen Ressourcen, die diese Person aus ihrem gesamten Repertoire an Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen bezieht.



Kapitel 6

Ein Modell der für demokratische Kultur und interkulturellen Dialog erforderlichen Kompetenzen

Vor diesem begrifflichen Hintergrund bietet der Referenzrahmen 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 aufgliedert. Abbildung 1 fasst die 20 Kompetenzen in einem Diagramm zusammen.⁶

Abbildung 1: Die 20 Kompetenzen des Kompetenzmodells



6. Die dem Kompetenzmodell zugrunde liegenden Überlegungen und der Prozess, wie diese speziellen Kompetenzen ermittelt wurden, sind ausführlich beschrieben in Council of Europe (2016), Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture, abgerufen am 2. März 2022.

Anhand des Modells lässt sich sagen, dass eine Person im Kontext von demokratischer Kultur und interkulturellem Dialog dann kompetent handelt, wenn sie den Anforderungen, Herausforderungen und Chancen, die sich in demokratischen und interkulturellen Situationen ergeben, angemessen und erfolgreich gerecht werden kann, indem sie einige oder alle dieser 20 Kompetenzen mobilisiert und einsetzt. Im Folgenden werden die vier Kompetenzgruppen und jede einzelne Kompetenz innerhalb der Gruppen detailliert beschrieben.

WERTE

Werte sind allgemeine Überzeugungen darüber, welche wünschenswerten Ziele im Leben angestrebt werden sollten. Sie motivieren das Handeln von Individuen und dienen als Leitlinien für Handlungsentscheidungen. Werte gehen über konkrete Aktionen und Kontexte hinaus und setzen situationsübergreifend Normen dafür, 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, Haltungen 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 ist 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 Haltungen, 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 verknüpfen sie mit Haltungen. Im Gegensatz dazu nimmt das vorliegende Modell eine klare begriffliche Trennung zwischen Werten und Haltungen vor, und nur die Ersteren zeichnen sich durch einen normativen Charakter aus.

Werte sind für ein Konzept der Kompetenzen, die zur Partizipation an einer demokratischen Kultur befähigen, unverzichtbar. Denn ohne die Konkretisierung der ihnen zugrunde liegenden Werte wären sie keine demokratischen, sondern vielmehr allgemeinpolitische Kompetenzen, die auch viele andere Staatsformen, einschließlich antidemokratischer Herrschaftsformen, stützen könnten. Beispielsweise könnte jemand durchaus ein verantwortungsbewusster, selbstwirksamer und politisch gut informierter Mensch in einer totalitären Diktatur sein, wenn ein anderer Wertekanon als Grundlage für seine Urteile, Entscheidungen und Handlungen herangezogen werden 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 demokratischen Kultur entscheidend, nämlich:

Wertschätzung von Menschenwürde und Menschenrechten

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; ein Mindestmaß an Schutz bieten, das für ein Leben in Würde unverzichtbar ist; und eine wesentliche Grundlage für Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt darstellen. Diese Gruppe von Werten impliziert daher anzuerkennen, dass:

1. allen Menschen ihr Menschsein gemeinsam ist und sie ungeachtet ihrer jeweiligen kulturellen Zugehörigkeiten, ihres Status, ihrer Fähigkeiten oder Lebensumstände die gleiche Würde besitzen;
2. die Menschenrechte universell, unveräußerlich und unteilbar sind;
3. die Menschenrechte stets gefördert, geachtet und geschützt werden sollten;
4. Grundfreiheiten stets verteidigt werden sollten, es sei denn, sie untergraben oder verletzen die Menschenrechte anderer;
5. 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 Diversität einen Gewinn für die Gesellschaft darstellt; Menschen von den vielfältigen Sichtweisen anderer lernen und profitieren können; kulturelle Diversität 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 von kultureller Diversität möglicherweise zu Konflikten kommen kann. In einer Gesellschaft, die Menschenrechte als wichtigste Wertegrundlage definiert, stößt die Wertschätzung der kulturellen Diversität an 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 Diversität stets wertgeschätzt werden sollte, solange dadurch die Menschenrechte und Freiheiten anderer nicht untergraben werden.

Diese zweite Gruppe von Werten impliziert daher anzuerkennen, dass:

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

2. alle Menschen das Recht haben, verschieden zu sein und ihre eigenen Sichtweisen, Standpunkte, Überzeugungen und Meinungen frei zu wählen;
3. 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. die Lebensweisen und Gepflogenheiten jedes Menschen stets zu respektieren sind, es sei denn, sie untergraben oder verletzen die Menschenrechte und Freiheiten anderer;
5. man den Menschen, die als verschieden 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 Überzeugungen, wie Gesellschaften agieren und wie sie regiert werden sollen: Alle Bürgerinnen und Bürger können gleichberechtigt (entweder direkt oder indirekt durch gewählte Abgeordnete) an den Verfahren partizipieren, mit denen Gesetze zur Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens formuliert und verabschiedet werden; alle Bürgerinnen und Bürger beteiligen sich aktiv an den demokratischen Verfahren innerhalb ihrer Gesellschaft (mit dem Zugeständnis, dass dies auch bedeuten kann, sich gelegentlich aus Gewissensgründen oder aufgrund bestimmter Gegebenheiten nicht daran zu beteiligen); auch wenn Entscheidungen von Mehrheiten getroffen werden, ist gewährleistet, dass Minderheiten jeglicher Art gerecht und fair behandelt werden; auf allen gesellschaftlichen Ebenen bestehen soziale Gerechtigkeit, Fairness und Gleichbehandlung; und es herrscht Rechtsstaatlichkeit, 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. Befürwortung von demokratischen Prozessen und Verfahren (bei gleichzeitiger Akzeptanz, dass bestehende demokratische Verfahren möglicherweise nicht optimal sind, sodass es manchmal nötig sein kann, sie mit demokratischen Mitteln zu ändern oder zu verbessern);
2. Anerkennung der Bedeutung von aktiver politischer Partizipation (bei gleichzeitiger Akzeptanz, dass es auch gerechtfertigt sein kann, sich aus Gewissensgründen oder aufgrund bestimmter Gegebenheiten nicht zu beteiligen);
3. Anerkennung der Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die politische Entscheidungsfindung;
4. Anerkennung der Notwendigkeit, die bürgerlichen Freiheiten zu schützen, und zwar auch die bürgerlichen Freiheiten derjenigen, die Minderheitenansichten vertreten;
5. Befürwortung der friedlichen Lösung von Konflikten und Streitfragen;
6. Sinn für soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Verantwortung für die gerechte und faire Behandlung aller Mitglieder der Gesellschaft, einschließlich der Chancengleichheit aller 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;

7. Befürwortung von Rechtsstaatlichkeit sowie gleicher und unparteiischer Behandlung aller Bürgerinnen und Bürger vor dem Gesetz als Voraussetzung für Gerechtigkeit.

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 Haltung, einer Emotion oder einem Gefühl zu diesem Gegenstand, einer (positiven oder negativen) Beurteilung dieses Gegenstands und einer Tendenz, sich gegenüber diesem Gegenstand auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten.

Für eine demokratische Kultur sind die folgenden sechs Haltungen wichtig:

Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken

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

1. Sensibilität für kulturelle Diversität und andere Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Praktiken;
2. Neugierde auf andere kulturelle Orientierungen und Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Gepflogenheiten sowie Interesse daran, diese zu entdecken und kennenzulernen;
3. Bereitschaft, 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. emotionale Bereitschaft, sich auf Menschen, die als verschieden wahrgenommen werden, einzulassen;
5. Bereitschaft, Gelegenheiten zu suchen und aufzugreifen, sich auf Menschen, die als kulturell verschieden wahrgenommen werden, einzulassen, mit ihnen zusammenzuarbeiten und gleichberechtigt zu interagieren.

Respekt

Respekt ist eine Einstellung gegenüber einer Person oder einer Sache (z. B. 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.⁷ Je nachdem, worauf sich der Respekt bezieht, kann dieser unterschiedliche Formen annehmen (vgl. respektieren 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 demokratischen Kultur besonders wichtig, und zwar der Respekt, der anderen Menschen entgegengebracht wird, von denen man annimmt, dass sie andere kulturelle Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen oder Gepflogenheiten haben 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 zu 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 , die die Würde, Menschenrechte oder Freiheiten anderer untergraben oder verletzen, kein Respekt entgegengebracht werden.⁸

Der Begriff „Respekt“ trifft die für eine demokratische Kultur 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 sowie der Rechte und Freiheiten des anderen und einer gleichberechtigten Beziehung zwischen einem selbst und dem anderen.

7. Zu beachten ist, dass Respekt auf zweierlei Art und Weise mit Werten verknüpft ist: Ein Wert kann ein Gegenstand von Respekt sein (d. h., ein Wert kann respektiert werden) und er kann eine Grundlage für Respekt sein (d. h., man kann jemanden oder etwas respektieren, weil diese für einen bestimmten Wert stehen oder diesen in die Praxis umsetzen).

8. Aus menschenrechtlicher Sicht ist die Glaubensfreiheit jedes Menschen stets zu respektieren. Aber Glaubensinhalten, die darauf abzielen, die Würde sowie die Menschenrechte und Grundfreiheiten anderer zu untergraben oder zu verletzen, kann kein Respekt entgegengebracht werden. Wenn Glaubensinhalte nicht respektiert werden können, dann beziehen sich die Einschränkungen nicht auf das Recht, sich zu diesem Glauben zu bekennen, sondern auf die Freiheit, diesen Glauben zu praktizieren, insoweit diese Einschränkungen notwendig sind für die öffentliche Sicherheit, zum Schutz der öffentlichen Ordnung oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer (siehe Artikel 9 der Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf, abgerufen am 2. März 2022).

Respekt beinhaltet daher:

1. Wertschätzung und Achtung einer Person oder Sache aufgrund ihrer je innewohnenden Bedeutung oder ihres Werts;
2. Wertschätzung und Achtung anderer als gleichberechtigte Menschen, denen ungeachtet ihrer individuellen kulturellen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen oder Gepflogenheiten die gleiche Würde und genau dieselben Menschenrechte und Freiheiten zukommen;
3. Wertschätzung und Achtung der Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen und Gepflogenheiten anderer, solange diese die Würde, Menschenrechte und Freiheiten anderer nicht untergraben oder verletzen.

Gemeinwohlorientierung

Gemeinwohlorientierung ist eine Einstellung 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 umfasst:

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. einen Sinn für 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 Bewusstsein für Bürgerpflicht; den Willen, aktiv zum Leben der Gemeinschaft beizutragen; den Willen, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die die Angelegenheiten, Anliegen und das Wohl 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. ein Bewusstsein für die Verantwortlichkeit gegenüber anderen Menschen innerhalb der Gemeinschaft und die Akzeptanz, dass man vor anderen für seine Entscheidungen und Handlungen verantwortlich ist.

Verantwortung

Der Begriff „Verantwortung“ hat viele Bedeutungen. Zwei für eine demokratische Kultur 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 Einstellung, 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 oder nicht 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 allein 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. ein Erkennen der eigenen Pflichten und Aufgaben und das Wissen, wie man auf der Grundlage eines Werts oder Wertekanons in einer bestimmten Situation agieren sollte;⁹
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. die Bereitschaft, für die Art beziehungsweise die Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen Verantwortung zu übernehmen;
6. die Bereitschaft, sich selbst einzuschätzen und zu beurteilen;
7. die Bereitschaft, mutig zu handeln, wenn dies erforderlich ist.

9. Somit erfordert der Einsatz einer Einstellung der Verantwortung in demokratischen und interkulturellen Situationen die gleichzeitige Anwendung mindestens eines von drei Wertekanons, die im aktuellen Modell benannt werden (d. h. die Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte, die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und/oder die Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichbehandlung und Rechtsstaatlichkeit). Wird nicht wenigstens einer dieser Wertekanons angewandt, dann wäre die Verantwortung keine demokratische Kompetenz, sondern nur eine eher allgemeinpolitische Kompetenz (vgl. den Einführungstext zu Werten weiter oben).

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist eine Einstellung sowie eine entwickelte Fähigkeit gegenüber der eigenen Person. Sie beinhaltet den Glauben an die eigene Fähigkeit, jene Handlungen zu setzen, die erforderlich sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dies beinhaltet im Allgemeinen auch das Vertrauen in die Fähigkeit zu verstehen, was erforderlich ist, den Glauben an die eigene Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, geeignete Methoden auszuwählen und Hindernisse zu überwinden. Dazu gehört auch die Überzeugung, in der Lage zu sein, 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 in die eigenen Fähigkeiten verbunden. Geringe Selbstwirksamkeit kann eine Person selbst dann von demokratischem und interkulturellem Handeln abhalten, wenn sie zwar über hervorragende Fähigkeiten verfügt, von diesen aber nicht überzeugt ist. Und eine unrealistisch hohe Selbstwirksamkeit kann zu Frustration und Enttäuschung führen. Optimal ist eine relativ hohe Selbstwirksamkeit im Zusammenspiel mit ausgeprägten Fähigkeiten, die auch realistisch eingeschätzt werden. Diese Konstellation ermutigt Menschen, neue Herausforderungen anzunehmen, 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, zur Bewältigung der Aufgaben geeignete Methoden auswählen zu können;
2. die Überzeugung, in der Lage zu sein, 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 infrage 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 verschieden wahrgenommen werden.

Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz ist eine Einstellung 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 anderer Menschen;
3. die Akzeptanz von Komplexität, Widersprüchen und Unklarheiten;
4. die Bereitschaft, Aufgaben auch dann zu übernehmen, wenn die dazu vorliegenden Informationen unvollständig oder lückenhaft sind;
5. die Bereitschaft, Unsicherheit zu tolerieren und konstruktiv mit ihr umzugehen.

FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

Eine Fähigkeit ist das Vermögen, sich situationsangepasst komplexer, gut organisierter Denk- oder Verhaltensmuster zu bedienen, um einen bestimmten Zweck oder ein Ziel zu erreichen. Eine Fertigkeit beschreibt die Umsetzung dieser Fähigkeiten in konkretes Handeln.

Für eine demokratische Kultur sind die folgenden acht Gruppen von Fähigkeiten wichtig.

Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen

Selbstständiges Lernen bedingt die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um eigene Lernprozesse den eigenen Bedürfnissen entsprechend ohne Fremdeinwirkung eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu verfolgen, zu organisieren und zu evaluieren. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen sind wichtig für eine demokratische Kultur, 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, leicht oder weniger leicht zugängliche Quellen zu nutzen, statt sich nur auf Informationen zu verlassen, die im unmittelbaren Umfeld zu diesen Themen bereitgestellt werden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen umfassen folgende Elemente:

1. Klärung der eigenen Lernbedürfnisse – diese Bedürfnisse können aus mangelndem Wissen oder Verstehen, aus der fehlenden oder mangelhaften Beherrschung von Fähigkeiten oder Fertigkeiten oder aus Schwierigkeiten erwachsen, die infolge aktueller Haltungen oder Werte entstanden sind;
2. Identifikation, Auffinden und Zugang zu möglichen Informationsquellen, Ratschlägen oder Orientierungshilfen, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse erforderlich sind. Bei diesen Quellen kann es sich um persönliche Erfahrungen, Interaktionen und Diskussionen mit anderen, um Begegnungen mit Menschen, die als kulturell verschieden wahrgenommen werden oder deren Überzeugungen, Meinungen oder Weltanschauungen sich von den eigenen unterscheiden, sowie um visuelle oder gedruckte Medien, um Rundfunk- oder digitale Medien handeln;

3. Beurteilung der verschiedenen Informationsquellen, Ratschläge oder Orientierungshilfen auf ihre Glaubwürdigkeit hin, ihre Einschätzung im Hinblick auf mögliche Voreingenommenheiten und Verzerrungen und Auswahl der geeignetsten Quellen aus dem verfügbaren Angebot;
4. Verarbeitung und Erlernen von Informationen unter Verwendung der angemessensten Lernstrategien und -techniken sowie unter Befolgung von Ratschlägen und Orientierungshilfen aus den zuverlässigsten Quellen, um dadurch das vorhandene Repertoire an Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen anzupassen;
5. Nachdenken über das Gelernte und die erzielten Fortschritte, Evaluierung der angewandten Lernstrategien und Ziehen von Schlussfolgerungen im Hinblick auf weiteren Lernbedarf und die Aneignung von weiteren Lernstrategien.

Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken

Analytisches und kritisches Denken besteht aus einem großen und komplexen Cluster miteinander verknüpfter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Analytisches Denken ist erforderlich, um beliebige Inhalte (z. B. Texte, Argumente, Interpretationen, Themen, Ereignisse, Erfahrungen) systematisch und logisch zu analysieren. Es umfasst die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. systematische Einteilung der zu analysierenden Inhalte in wesentliche Komponenten und logische Anordnung der einzelnen Elemente;
2. Ermittlung der Bedeutung(en) eines jeden Elements sowie Interpretation, etwa durch Vergleich und Verknüpfung mit vorhandenen Kenntnissen, und Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden;
3. Prüfung der einzelnen Elemente daraufhin, wie sie sich zueinander verhalten, und Identifikation von (logischen, kausalen, zeitlichen u. a.) Zusammenhängen zwischen ihnen;
4. Identifikation von Diskrepanzen, Inkonsistenzen oder Divergenzen zwischen verschiedenen Elementen;
5. Identifizieren möglicher alternativer Bedeutungen und Beziehungen für die einzelnen Elemente; Erarbeitung neuer Elemente, die im Gesamtbild möglicherweise fehlen; systematisches Auswechseln von Elementen, um festzustellen, wie sich diese Veränderungen auf das Ganze auswirken; und Neuzusammenstellung der untersuchten Elemente – mit anderen Worten, das Ausdenken und Untersuchen von neuen Möglichkeiten und Alternativen;
6. geordnete und kohärente Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse, 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. Bewertung aufgrund der inneren Konsistenz und Übereinstimmung mit vorhandenen Anhaltspunkten und Erfahrungen;
2. Beurteilung der analysierten Inhalte danach, ob sie valide, genau, akzeptabel, glaubhaft, angemessen, hilfreich und/oder überzeugend sind;

3. Verstehen und Bewerten der den Inhalten zugrundeliegenden Vorurteile, Annahmen und textlichen oder kommunikativen Konventionen;
4. Auseinandersetzung nicht nur mit den wörtlichen Bedeutungen von Texten, sondern auch mit deren allgemeinem rhetorischem Ziel, einschließlich der zugrunde liegenden Motive und Intentionen 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 zu dekonstruieren);
5. Einordnung von Inhalten in ihren historischen Entstehungskontext, um sie besser bewerten zu können;
6. Entwicklung und Ausarbeitung von weiteren Alternativen über die in den analysierten Inhalten genannten Optionen, Möglichkeiten und Lösungen hinaus;
7. Abwägung des Für und Wider der möglichen Optionen – 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. kohärente Zusammenfassung eines Beurteilungsprozesses in Form einer logischen und nachvollziehbaren Begründung für oder gegen eine bestimmte Interpretation, Schlussfolgerung oder Handlungsweise, basierend auf transparenten Kriterien oder überzeugenden Belegen;
9. Erkennen der eigenen Annahmen und Vorurteile, die den Evaluationsprozess beeinflusst haben könnten, und Anerkennen der Tatsache, dass Überzeugungen und Urteile immer durch die jeweils eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und Perspektiven bedingt und von diesen abhängig sind.

Erfolgreiches analytisches Denken berücksichtigt kritisches Denken (die zu analysierenden Inhalte evaluieren) und erfolgreiches kritisches Denken berücksichtigt analytisches Denken (Unterscheidungen vornehmen und Verbindungen herstellen). Aus diesem 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 wirkungsvoll 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. Aufmerksamkeit nicht nur dafür, was gesagt wird, sondern auch dafür, wie es gesagt wird und für die Körpersprache;

2. Aufmerksamkeit für mögliche Widersprüchlichkeiten zwischen verbalen und nonverbalen Botschaften;
3. Aufmerksamkeit für subtile Bedeutungsnuancen sowie für das, was nur teilweise oder gar nicht gesagt wird;
4. Aufmerksamkeit für den Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem sozialen Kontext, in dem es gesagt wird;
5. genaue Beobachtung des Verhaltens anderer und Speichern von Informationen darüber, insbesondere über das Verhalten von Menschen, deren kulturelle Zugehörigkeit als verschieden von der eigenen wahrgenommen wird;
6. genaue Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Art, wie Menschen auf dieselbe Situation reagieren, besonders Menschen, deren kulturelle Zugehörigkeit als unterschiedlich wahrgenommen wird.

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 umfasst 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, für andere aufgrund ihrer kognitiven oder affektiven Verfassung oder ihrer materiellen Situation oder Lebensumstände Mitgefühl und Anteilnahme zu empfinden.¹⁰

10. Man beachte, dass Empathie im Kompetenzmodell als Fähigkeit aufgeführt ist. Der Begriff „Empathie“ wird im Alltag natürlich auch anders verwendet. Zum Beispiel wird er manchmal verwendet, wenn jemand die Gefühle eines anderen Menschen nachempfindet (das ist das Phänomen der „emotionalen Ansteckung“, wenn jemand die Freude, Panik, Angst etc. einer anderen Person „einfängt“ und teilt). Zuweilen bezeichnet der Begriff auch ein Gespür für emotionale Verbundenheit oder Identifikation mit einer anderen Person (z. B. „Ich hatte große Empathie für die Hauptfigur in dem Buch“) und manchmal auch das Mitgefühl oder die Sorge für jemanden, dem man Sympathie entgegenbringt (z. B. „Ich empfinde Empathie für dich wegen der Zwangslage, in der du dich gerade befindest“). Manchmal bezieht sich der Begriff „Empathie“ auch auf ein viel größeres Spektrum an Reaktionen gegenüber einem anderen Menschen, in dem sich Aufgeschlossenheit für die andere Person, Respekt vor der anderen Person, die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der anderen Person und Gefühle der emotionalen Verbundenheit mit der anderen Person vermischen. Im Kompetenzmodell hingegen wird der Begriff „Empathie“ konkreter und zugespitzter verwendet.

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 an 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.¹¹ Flexibilität und Anpassungsfähigkeit umfassen demgemäß folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. Anpassen von eingefahrenen Denkgewohnheiten aufgrund sich verändernder Umstände oder vorübergehende Änderung der kognitiven Betrachtungsweise in Reaktion auf kulturelle Signale;
2. Überdenken der eigenen Meinungen, um neue Einsichten und/oder rationale Argumente zu berücksichtigen;
3. Kontrolle und Steuerung der eigenen Emotionen und Gefühle, um mit anderen erfolgreicher und angemessener kommunizieren und zusammenarbeiten zu können;
4. Überwinden von Ängsten, Sorgen und Unsicherheit vor Begegnungen und Interaktionen mit anderen, deren kulturelle Zugehörigkeit als verschieden wahrgenommen wird;
5. Beherrschen und Regulierung der eigenen negativen Gefühle gegenüber den Mitgliedern einer anderen Gruppe, mit der die eigene Gruppe in der Vergangenheit Konflikte hatte;
6. angemessenes Anpassen des eigenen Verhaltens entsprechend dem vorherrschenden kulturellen Umfeld;
7. Anpassung an andere Kommunikations- und Verhaltensweisen oder Wechseln zu angemessenen Kommunikations- und Verhaltensweisen, um die kulturellen Normen anderer nicht zu verletzen und mit ihnen über Wege zu kommunizieren, die sie verstehen können.

Er bezeichnet eine Reihe von Fähigkeiten, die benötigt werden, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer Menschen zu verstehen und sich dazu zu verhalten. Diese Fähigkeiten sind äußerst wichtig für die Partizipation in einer Kultur der Demokratie. Diese Definition soll jedoch nicht die in manchen Situationen möglicherweise gleichzeitig stattfindende Mobilisierung und Anwendung von Empathie, Aufgeschlossenheit, Respekt etc. als ganzem Cluster von Kompetenzen oder Fähigkeiten ausschließen.

11. Beispielsweise sollte die erzwungene Assimilation kultureller Minderheiten an eine Mehrheitskultur niemals gebilligt werden. Jeder Mensch hat das Grundrecht, seine eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und Überzeugungen sowie seine Lebensweise frei zu wählen (siehe Fußnote 8).

Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit¹²

Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Mehrsprachigkeit sind für eine gelingende und angemessene Kommunikation erforderlich. Sie umfassen unter anderem die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:¹³

1. Fähigkeit, in verschiedenen Situationen klar und eindeutig zu kommunizieren (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. Fähigkeit, den kommunikativen Anforderungen interkultureller Situationen gerecht zu werden, indem man sich auch anderer Sprachen oder Sprachvarianten bedient oder eine gemeinsame Sprache oder Lingua franca heranzieht, um eine andere Sprache zu verstehen;
3. Fähigkeit, sich auch dann souverän und aggressionsfrei auszudrücken, 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. Fähigkeit, unterschiedliche Ausdrucksformen und Konventionen in der (verbalen und nonverbalen) Kommunikation anderer gesellschaftlicher Gruppen und ihrer Kulturen zu erkennen;
5. Fähigkeit, das eigene Kommunikationsverhalten so zu modifizieren und anzupassen, dass sie für die (verbalen und nonverbalen) kommunikativen Konventionen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner und das vorherrschende kulturelle Umfeld angemessen sind;
6. Fähigkeit, 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. Fähigkeit, 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;

12. Der Begriff „Sprache“ bezeichnet in diesem Referenzrahmen alle linguistischen Systeme, egal ob sie als selbstständige Sprachen anerkannt sind oder als Varianten anerkannter Sprachen, egal welcher Beschaffenheit, betrachtet werden. Der Begriff umfasst Lautsprachen, Gebärdensprachen und alle anderen Formen nicht gesprochener Sprachen. Die Begriffe „verbale“ und „nonverbale“ Kommunikation bedeuten daher in diesem Kontext „Kommunikation durch sprachliche Mittel“ bzw. „Kommunikation durch nicht sprachliche Mittel“.

13. Effektive und angemessene Kommunikation erfordert natürlich zuallererst linguistische Fähigkeiten (um gesprochene und geschriebene Sätze und Äußerungen zu produzieren und zu verstehen), soziolinguistische Fähigkeiten (um Akzent, Dialekt, Register und sprachliche Merkmale der sozialen Beziehungen zwischen Gesprächsteilnehmenden zu verarbeiten) und diskursive Fähigkeiten (um durch die Anwendung angemessener kommunikativer Konventionen längere zusammenhängende Sprachsequenzen zu konstruieren und Gesprächsinhalte und schriftliche Texte für bestimmte Kommunikationsziele einzusetzen). Doch weil es sich dabei um Grundfertigkeiten (wie Rechnen, Lesen und Schreiben) handelt, bleiben sie im Kompetenzmodell des Referenzrahmens unberücksichtigt. Wer an einer detaillierten Darstellung der linguistischen, soziolinguistischen und diskursiven Fähigkeiten interessiert ist, sollte stattdessen den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen des Europarates für Sprachen (2001) konsultieren, in dem sie ausführlich beschrieben werden.

8. Fähigkeit, im interkulturellen Austausch als Sprachmittlerin oder Sprachmittler zu agieren, 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, deren kulturelle Zugehörigkeit als verschieden wahrgenommen wird.

Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation

Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation sind erforderlich, um sich zusammen mit anderen erfolgreich an gemeinsamen Aktivitäten, Aufgaben und Unternehmungen zu beteiligen. Dazu gehören folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. zum Ausdruck bringen von Ansichten und Meinungen innerhalb einer Gruppe und Motivation anderer Gruppenmitglieder, ihre Ansichten und Meinungen zum Ausdruck zu bringen;
2. Herstellen von Konsens in einer Gruppe und Eingehen von Kompromissen;
3. wechselseitiges und koordiniertes gemeinsames Handeln mit anderen;
4. Identifizieren und Festlegen von Gruppenzielen;
5. Verfolgen der Gruppenziele und Anpassung des eigenen Verhaltens, damit diese Ziele erreicht werden können;
6. Würdigung von Begabungen und Stärken aller Gruppenmitglieder und Unterstützung anderer bei ihrer Weiterentwicklung in den Bereichen, in denen sie sich verbessern müssen und wollen;
7. Ermutigung und Motivation anderer Gruppenmitglieder zu Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung, um die Gruppenziele zu erreichen;
8. Unterstützung anderer bei ihrer Arbeit, wo dies angebracht ist;
9. Weitergabe von relevanten und hilfreichen Kenntnissen, Erfahrungen oder speziellen Fachkompetenzen innerhalb der Gruppe und Überzeugen anderer Gruppenmitglieder, dies ebenfalls zu tun;
10. Erkennen von Konflikten in Gruppenkontexten, einschließlich emotionaler Hinweise auf innere Konflikte oder Konflikte bei anderen, sowie die angemessene Reaktion darauf mit gewaltfreien Mitteln und Dialog.

Konfliktlösungsfähigkeiten

Konfliktlösungsfähigkeiten sind erforderlich, um Konflikte gewaltfrei zu bearbeiten, zu bewältigen und zu lösen. Sie umfassen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. Reduzieren oder Abwenden von Aggressionen und negativen Einstellungen und Herstellung einer neutralen Umgebung, in der die Menschen das Gefühl haben, ihre abweichenden Meinungen und Bedenken äußern zu können, ohne Repressalien fürchten zu müssen;
2. Förderung und Stärkung von Aufnahmebereitschaft, gegenseitigem Verständnis und Vertrauen zwischen Konfliktparteien;
3. Erkennen von Macht- und/oder Statusunterschieden zwischen Konfliktparteien und Ergreifen von Maßnahmen, um die möglichen Auswirkungen solcher Unterschiede auf die Kommunikation zwischen den Parteien zu reduzieren;

4. Wirksame Bewältigung und Regulierung von Emotionen – 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. Anhören und Verstehen der unterschiedlichen Standpunkte der Konfliktparteien;
6. Formulieren und Zusammenfassen der unterschiedlichen Standpunkte der Konfliktparteien;
7. Eintreten gegen oder Entschärfen von falschen Wahrnehmungen der Konfliktparteien;
8. Erkennen, dass es manchmal einer Zeit der Stille, des Innehaltens oder des Nichtstuns bedarf, um den Konfliktparteien Gelegenheit zu geben, über die Sichtweisen anderer nachzudenken;
9. Identifizieren, Analysieren, in Bezug setzen, Kontextualisieren der Ursachen und anderer Aspekte von Konflikten;
10. Aufspüren von Gemeinsamkeiten, die eine Einigung zwischen Konfliktparteien ermöglichen, Finden von Optionen für eine Lösung des Konflikts und Ausarbeiten von möglichen Kompromissen oder Lösungen;
11. Unterstützung anderer bei der Konfliktlösung, indem man ihnen die bestehenden Optionen näherbringt;
12. Unterstützung und Anleitung der beteiligten Parteien dabei, sich auf eine optimale und akzeptable Lösung ihres Konflikts zu einigen.

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 demokratische Kultur erforderlich sind, lassen sich in die folgenden drei Gruppen aufteilen.

Wissen und kritisches Selbstverstehen

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

1. Wissen und Verstehen der eigenen kulturellen Zugehörigkeiten;
2. Wissen und Verstehen der eigenen Weltsicht und ihrer kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte und Voreingenommenheiten;
3. Wissen und Verstehen der der eigenen Weltsicht zugrunde liegenden Annahmen und Vorurteile;

4. 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. Bewusstsein für die eigenen Emotionen, Gefühle und Motivationen, insbesondere in einem Kontext, in dem man mit anderen Menschen kommuniziert und zusammenarbeitet;
6. Wissen und Verstehen der Grenzen der eigenen Kompetenz und Sachkenntnis.

Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation

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

1. Kenntnis der gesellschaftlich angemessenen Konventionen der verbalen und nonverbalen Kommunikation in den Sprachen, die man spricht;
2. Verständnis dafür, 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. Verständnis dafür, dass Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten das Gesagte möglicherweise anders auffassen;
4. Verständnis dafür, 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. Verständnis dafür, wie der Sprachgebrauch als kulturelle Praxis Informationen, Bedeutungen und Identitäten der Kultur transportiert, mit der die betreffende Sprache verbunden ist;
6. Verständnis dafür, 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 fassen sind;
7. Verständnis dafür, wie sich verschiedene Kommunikationsstile auf soziale Situationen und andere Menschen auswirken und wie sie aufeinanderprallen oder zu Kommunikationsstörungen führen können;
8. Verständnis dafür, 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 Verstehen der Welt 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. Wissen und Verstehen von Politik- und Rechtsbegriffen, wie Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Rechtsstaatlichkeit, Staatsbürgerschaft und politische Partizipation, Rechte und Pflichten sowie Notwendigkeit von Gesetzen und Vorschriften;
2. Wissen und Verstehen von demokratischen Prozessen und der Funktionsweise demokratischer Institutionen einschließlich der Rolle von politischen Parteien, Wahlen und Abstimmungen;
3. Wissen und Verstehen der vielfältigen Möglichkeiten von Bürgerinnen und Bürgern, sich am öffentlichen Diskurs und an der Entscheidungsfindung zu beteiligen und Politik und Gesellschaft zu beeinflussen, sowie der Rolle von Zivilgesellschaft und NGOs darin;
4. Verstehen der Machtverhältnisse, politischen Auseinandersetzungen und Meinungskämpfe in demokratischen Gesellschaften und Wissen, wie solche Auseinandersetzungen und Kämpfe gewaltfrei gelöst werden können;
5. Wissen und Verstehen von aktuellen Geschehnissen, sozialen und politischen Problemen der Gegenwart und der politischen Standpunkte von anderen;
6. Wissen und Verstehen von aktuellen Gefahren für die Demokratie.

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

1. Wissen und Verstehen, dass Menschenrechte auf der angeborenen Würde jedes einzelnen Menschen beruhen;
2. Wissen und 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. Wissen über und Verstehen der menschenrechtlichen Verpflichtungen von Staaten und Regierungen;
4. Wissen und Verstehen der Geschichte der Menschenrechte, einschließlich der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Europäischen Menschenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention;
5. Wissen und Verstehen der Zusammenhänge zwischen Menschenrechten, Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit;
6. Wissen und Verstehen, dass die Menschenrechte in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen vielleicht auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert und gelebt werden, dass aber internationale Rechtsinstrumente kulturunabhängige Mindeststandards für Menschenrechte festlegen, wodurch mögliche Unterschiede geregelt sind;

7. Wissen und Verstehen, wie menschenrechtliche Prinzipien in der Praxis auf konkrete Situationen angewandt werden, es zu Menschenrechtsverletzungen kommen kann sowie Menschenrechtsverletzungen thematisiert und mögliche Konflikte zwischen verschiedenen Menschenrechten gelöst werden können;
8. Wissen und Verstehen von schwierigen Menschenrechtslagen in der heutigen Welt.

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

1. Wissen und Verstehen, wie Weltanschauungen, Vorurteile, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Werte, Verhaltensweisen und Interaktionen von Menschen durch ihre kulturellen Zugehörigkeiten geprägt werden;
2. Wissen und Verstehen, dass alle kulturellen Gruppen wandelbar und heterogen sind, ihre Merkmale nicht auf ewig festgeschrieben sind, manche ihrer Mitglieder traditionelle kulturelle Vorstellungen infrage stellen und sich die Gruppen ständig weiterentwickeln und verändern;
3. Wissen und Verstehen, wie Machtstrukturen, diskriminierende Praktiken und institutionelle Barrieren innerhalb von kulturellen Gruppen und zwischen diesen funktionieren und die Chancen für benachteiligte Menschen einschränken;
4. Wissen und Verstehen der konkreten Überzeugungen, Werte, Normen, Gepflogenheiten, Redeweisen und Produkte, die von Menschen mit bestimmten kulturellen Zugehörigkeiten verwendet werden, insbesondere von Menschen, mit denen man interagiert und kommuniziert und deren kulturelle Zugehörigkeit als verschieden wahrgenommen wird.

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

1. Wissen und Verstehen der historischen Schlüsselmomente, wichtigen Texte und Lehrmeinungen konkreter religiöser Traditionen sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen religiösen Traditionen;
2. Wissen und Verstehen von religiösen Symbolen, religiösen Ritualen und jeweiligem religiösen Sprachgebrauch;
3. Wissen und Verstehen der Überzeugungen, Werte, Gepflogenheiten und Erfahrungen von praktizierenden Gläubigen einzelner Religionen in ihren Grundzügen;
4. Verstehen, dass die subjektive Erfahrung und die persönlichen Ausdrucksformen der Gläubigen sich wahrscheinlich in mehrerlei Weise von den standardmäßigen Schulbuchbeschreibungen dieser Religionen unterscheiden;
5. Wissen um die und Verstehen der Vielfalt an Überzeugungen und Praktiken innerhalb einzelner Religionen;
6. Wissen und Verstehen, dass einzelne Mitglieder aller religiösen Gruppen deren traditionelle religiöse Formen und Inhalte anfechten und infrage stellen, diese Gruppen keine auf ewig festgelegten Eigenschaften haben und sich kontinuierlich weiterentwickeln und verändern.

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

1. Wissen und Verstehen, dass Geschichte ein fließender Prozess ist und die Vergangenheit zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen immer wieder anders interpretiert wird;
2. Wissen und Verstehen unterschiedlicher Perspektiven konkreter Narrative über die historischen Kräfte und Faktoren, die die Welt von heute geprägt haben;
3. Verstehen der Herangehensweise der Geschichtswissenschaft, insbesondere der Art und Weise, wie Fakten ausgewählt, konstruiert und bei der Darstellung historischer Narrative Erklärungen und Argumente als Belege herangezogen werden;
4. 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. Wissen und Verstehen, dass historische Darstellungen und Geschichtsunterricht häufig von einem ethnozentrischen Standpunkt ausgehen;
6. Wissen und Verstehen, wie unterschiedlich sich Vorstellungen von Demokratie und politischer Partizipation im Lauf der Zeit in verschiedenen Kulturen entwickelt haben;
7. Wissen und 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. Verstehen und Interpretieren der Vergangenheit im Licht der Gegenwart mit Blick auf die Zukunft sowie Verstehen, dass die Vergangenheit für die Belange und Probleme der Welt von heute relevant ist.

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

1. Wissen und Verstehen, mit welchen Verfahren die Massenmedien Informationen auswählen, interpretieren und aufbereiten, bevor sie diese in der Öffentlichkeit verbreiten;
2. Wissen und Verstehen von Massenmedien als Erzeugnissen, an denen sowohl Produzierende als auch Konsumierende beteiligt sind, und der Motive, Absichten und Ziele, die Urheberinnen und Urheber von Inhalten, Bildern, Botschaften und Werbeanzeigen für die Massenmedien möglicherweise verfolgen;
3. Wissen und Verstehen von digitalen Medien und der Art, 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. Wissen und Verstehen, wie die Inhalte von Massenmedien und digitalen Medien das Denken und Verhalten von Menschen beeinflussen können;

5. Wissen und 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 über und kritisches Verstehen von Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit, unter anderem:

1. Wissen über und Verstehen von Wirtschaft und den gesellschaftlich wirksamen wirtschaftlichen und finanziellen Vorgängen, einschließlich der Zusammenhänge zwischen Beschäftigung, Einkommen, Gewinn, Besteuerung und Staatsausgaben;
2. Wissen und Verstehen der Zusammenhänge zwischen Einnahmen und Ausgaben, was Verschuldung bedeutet und welche Folgen sie hat, die tatsächlichen Kosten von Krediten sowie mit welchen Risiken Kredite verbunden sind, die man nicht zurückzahlen kann;
3. Wissen und Verstehen der wirtschaftlichen Verflechtung der Weltgemeinschaft und der Auswirkungen persönlicher Entscheidungen und Konsumgewohnheiten auf andere Teile der Welt;
4. Wissen und Verstehen der natürlichen Umwelt, ihrer Einflussfaktoren, der Gefahren der Umweltzerstörung und aktueller Umweltprobleme und der Notwendigkeit von verantwortungsbewusstem Konsum, Umweltschutz und Nachhaltigkeit;
5. Wissen und Verstehen der Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Prozessen, insbesondere aus globaler Sicht;
6. Wissen und Verstehen der mit der Globalisierung verbundenen ethischen Probleme.

Noch einmal zum Begriff „Kompetenzcluster“

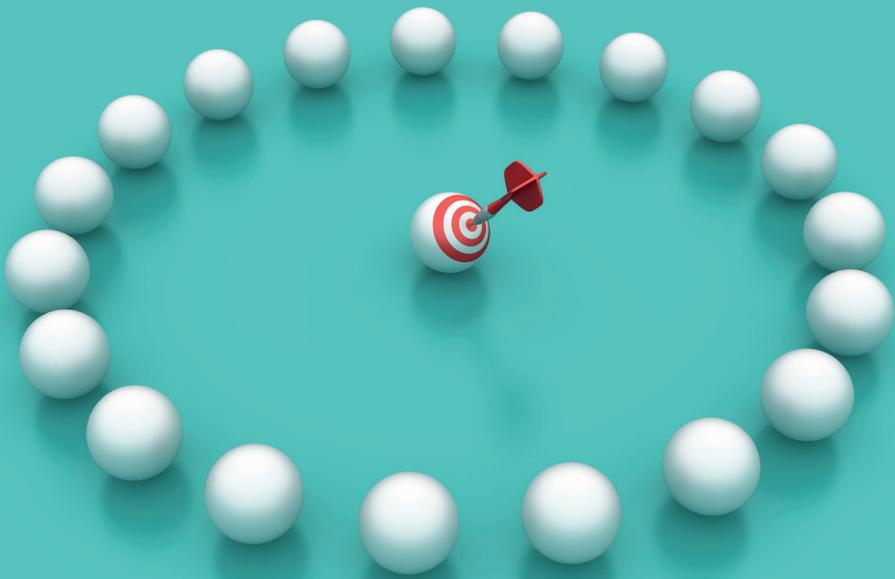
Wie schon erwähnt werden diese 20 Kompetenzen, soweit es den Referenzrahmen betrifft, nur selten einzeln mobilisiert und eingesetzt. Es kommt viel häufiger vor, dass ein ganzer Kompetenzcluster gleichzeitig oder sukzessive aktiviert und dynamisch und orchestriert eingesetzt wird. Damit kann sich die betreffende Person den konkreten Anforderungen und Herausforderungen einer bestimmten Situation angemessen und erfolgreich anpassen. Die zu einem beliebigen Cluster gehörenden Kompetenzen verteilen sich variabel auf die gesamte Bandbreite an Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen. Das bedeutet, dass diejenigen, die mithilfe des Referenzrahmens neue Lehrpläne entwerfen, konsequent alle vier Kompetenzgruppen einbeziehen müssen.

Es kann sein, dass nicht alle 20 Kompetenzen in das Curriculum aufgenommen werden können, zum Beispiel, weil die materiellen Ressourcen der Lehrenden begrenzt sind oder die Zeit knapp ist. Manchmal stecken aber auch politische Überlegungen dahinter, wenn einige Kompetenzen eine höhere Priorität haben als andere. Und dann gibt es manchmal auch allgemeinpolitisch oder kulturell

bedingte Vorbehalte gegen die Vermittlung einer bestimmten Kompetenz in der Bildung, weil diese als inakzeptabel betrachtet wird.

Wenn bestimmte Kompetenzen aus einem Curriculum gestrichen werden sollen, dann sollten Nutzerinnen und Nutzer des Referenzrahmens zwei Überlegungen anstellen. Erstens: Um sich kompetent zu verhalten, muss eine Person auf einen ganzen Kompetenzcluster zurückgreifen. Wenn nun diese Person nicht über das gesamte Spektrum an Kompetenzen verfügt, dann wird sie unweigerlich in Situationen geraten, in denen sie nicht kompetent reagieren kann. Wenn Nutzerinnen und Nutzer des Referenzrahmens bestimmte Kompetenzen nicht in ihren Lehrplan aufnehmen, sollten sie die Folgen bedenken. Zweitens: Es sollte geprüft werden, ob der übergreifende Grundgedanke des Referenzrahmens, nämlich Förderung und Schutz von Demokratie, Menschenrechten und interkulturellem Dialog, durch das Ausblenden bestimmter Kompetenzen nicht untergraben wird. Würde man zum Beispiel alle Werte ausklammern, dann würde das bedeuten, dass die Lernenden keine demokratische Kompetenz erwerben, sondern nur eine eher allgemeinpolitische Kompetenz, die, wie bereits angemerkt, auch zur Unterstützung undemokratischer politischer Regime eingesetzt werden könnte (anders ausgedrückt: Mit dem Aussparen von Werten aus dem Curriculum bleiben Wissen und Fähigkeiten nicht unbedingt neutral). Andererseits würde ein ausschließlicher Fokus auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritisches Denken bei Aussparung aller Werte und Haltungen bedeuten, dass die Lernenden zwar die entsprechenden Fähigkeiten erwerben und über Wissen und kritisches Denken verfügen würden, unter Umständen aber wenig geneigt oder bereit wären, diese in der Praxis anzuwenden, denn es sind gerade ihre Werte und Haltungen, durch die Menschen motiviert werden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr Wissen und ihr kritisches Verstehen einzusetzen.

Kurz gesagt: Es ist große Sorgfalt geboten, bevor bestimmte Kompetenzen aus einem Lehrplan gestrichen werden. Solche Entscheidungen sollten erst getroffen werden, nachdem die wahrscheinlichen Folgen der beabsichtigten Änderungen genauestens geprüft wurden.



Kapitel 7

Die Deskriptoren – Anwendung und Ziele

Notwendigkeit von Kompetenzdeskriptoren

Eine demokratische Kultur ist darauf angewiesen, dass die Bürgerinnen und Bürger über die im Kompetenzmodell beschriebenen Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen verfügen. Zwei Dinge sind unverzichtbar, um zu gewährleisten, dass die Lernenden CDC entwickeln:

1. die Möglichkeit, die aktuelle Niveaustufe der Lernenden in Bezug auf jede einzelne Kompetenz zu beurteilen, um festzustellen, was sie noch lernen sollten und wie sie sich weiterentwickeln können;
2. Bezugspunkte für pädagogische Fachkräfte zur Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation von Bildungsinterventionen in formalen und non-formalen Kontexten.

Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, liefert der Referenzrahmen Deskriptoren für jede der 20 im Kompetenzmodell aufgeführten Kompetenzen. Diese Deskriptoren unterstützen die Operationalisierung der Kompetenzen und liefern wichtige und hilfreiche Instrumente für Curriculumplanung, Lehren, Lernen und Beurteilung. Kompetenzdeskriptoren beschreiben beobachtbare Verhaltensweisen, die signalisieren, dass die betreffende Person eine Kompetenz auf einer bestimmten Niveaustufe beherrscht. Um für die Curriculumplanung, das Lehren und Lernen sowie die Beurteilung relevant zu sein, müssen die Deskriptoren als Lernergebnisse formuliert werden.

Entwicklung der Deskriptoren

Bei der Formulierung der Deskriptoren für den Referenzrahmen wurden die folgenden Kriterien angelegt:

- ▶ *Formulierung*: Die Deskriptoren mussten als Lernergebnisse formuliert werden. Sie müssen mit einem unzweideutigen Handlungsverb beginnen und ein beobachtbares Verhalten in Verbindung mit einem Lernerfolg beschreiben.
- ▶ *Kürze*: Die Deskriptoren durften nicht zu lang werden und sollten im Idealfall nicht mehr als etwa 25 Wörter umfassen.
- ▶ *Positivität*: Jeder Deskriptor musste die betreffende Fähigkeit und Fertigkeit in eine positive Aussage kleiden (z. B. kann, sagt, unterstützt), nicht jedoch in eine negative (z. B. kann nicht, scheitert, hat eingeschränkte). Damit sollte sichergestellt werden, dass im Idealfall jeder Deskriptor eine Lehrkraft in die Lage versetzt zu sagen: „Ja, diese Person kann/verfügt über ... (diesen Wert, diese Haltung, diese Fähigkeit und Fertigkeit, dieses Wissen, dieses kritische Verstehen)“. Oder: „Nein, diese Person kann/verfügt nicht über ... (diesen Wert, diese Haltung, diese Fähigkeit und Fertigkeit, dieses Wissen, dieses kritische Verstehen)“.
- ▶ *Klarheit*: Jeder Deskriptor musste verständlich, nicht mit Fachjargon überfrachtet und in relativ einfacher Grammatik abgefasst sein.
- ▶ *Unabhängigkeit*: Jeder Deskriptor musste von allen anderen Deskriptoren unabhängig sein. Anders gesagt: Der Sinn eines Deskriptors durfte sich nicht nur aus der Formulierung anderer Deskriptoren in der gleichen Gruppe erschließen. Aus diesem Grund wurde vermieden, für gleichartige Deskriptoren mehrfach die gleiche Aussage zu verwenden und nur jeweils ein Bestimmungswort oder eine Phrase zu ersetzen (z. B. schlecht, mittelmäßig, gut; wenige, einige, viele, die meisten; relativ breit, sehr breit). Das hätte bedeutet, dass die Aussagen nicht unabhängig voneinander gewesen wären.
- ▶ *Eindeutigkeit*: Jeder Deskriptor musste außerdem konkrete Verhaltensweisen oder Lernerfolge beschreiben, die signalisieren, ob jemand über den Wert, die Haltung, die Fähigkeit und Fertigkeit, das Wissen, das kritische Verstehen verfügt oder nicht.

Anhand dieser Kriterien entstanden zunächst 2.085 Deskriptoren, die alle 20 Kompetenzen abdecken. In mehreren Feedback- und Beurteilungsrunden, mit Validierungs- und Einstufungsaufgaben, an denen sich 3.094 Fachkräfte aus der praktischen Bildungsarbeit aus ganz Europa beteiligten, wurde die Anzahl dieser Deskriptoren nach und nach reduziert und ihr Wortlaut präzisiert. Anhand der Daten aus diesen Aufgaben wurden ein Pool von 447 validierten und hoch bewerteten Deskriptoren sowie ein kleinerer Auszug von 135 Schlüsseldeskriptoren herausgefiltert, die als besonders hilfreich erachtet wurden, um Lernerfolge hinsichtlich der 20 Kompetenzen des Kompetenzmodells aufzuschlüsseln.¹⁴

Die gesammelten Daten der Fachkräfte aus der Bildungspraxis wurden außerdem genutzt, um die Deskriptoren drei verschiedenen Niveaustufen zuzuordnen: einem

14. Wie die Deskriptoren entwickelt wurden, ist in Band 2 der vorliegenden Publikation ausführlich beschrieben.

lementaren, einem mittleren und einem fortgeschrittenen Niveau. Es zeigte sich, dass viele Deskriptoren eindeutig nur einer dieser drei Niveaustufen zugeordnet werden konnten. Einige Deskriptoren jedoch wurden zwar für valide befunden, fielen dann aber bei der Einstufung entweder zwischen das elementare und das mittlere oder zwischen das mittlere und das fortgeschrittene Niveau.

Mit dieser umfassenden empirischen Arbeit wurden für jede der 20 Kompetenzen abgestufte Deskriptoren entwickelt. Diese Deskriptoren signalisieren, dass eine Person, die konsistent das betreffende Verhalten an den Tag legt, mit hoher Wahrscheinlichkeit das entsprechende Niveau (elementar, mittel oder fortgeschritten) für die betreffende Kompetenz erreicht hat. Die vollständigen Listen der Schlüsseldeskriptoren und der größere Pool der validierten Deskriptoren sind in Band 2 dieser Publikation dargestellt und stehen auch online auf der Website des Europarates, die für diesen Referenzrahmen eingerichtet wurde.

Zur Veranschaulichung werden hier in den Kästen 6 und 7 Beispiele von abgestuften Schlüsseldeskriptoren für zwei Kompetenzen vorgestellt.

Kasten 6: Schlüsseldeskriptoren für die Fähigkeit, zuzuhören und zu beobachten

- elementares Niveau
 - Hört anderen aufmerksam zu.
 - Hört sich andere Meinungen genau an.
- mittleres Niveau
 - Kann gut genug zuhören, um die Inhalte und Absichten einer anderen Person zu dechiffrieren.
 - Beobachtet die Gestik und allgemeine Körpersprache von Sprechenden, um die Bedeutung des Gesagten zu ergründen.
- fortgeschrittenes Niveau
 - Achtet darauf, was andere meinen, aber nicht sagen.
 - Bemerkt, wie unterschiedlich Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten auf die gleiche Situation reagieren.

Kasten 7: Schlüsseldeskriptoren für Wissen und kritisches Denken in den Bereichen Politik, Recht und Menschenrechte

- elementares Niveau
 - Kann die Bedeutung grundlegender politischer Begriffe wie Demokratie, Freiheit, Staatsbürgerschaft, Partizipation, Rechte und Pflichten erklären.
 - Kann erklären, warum jeder Mensch verpflichtet ist, die Menschenrechte anderer zu achten.
- mittleres Niveau
 - Kann die Universalität, Unveräußerlichkeit und Unteilbarkeit der Menschenrechte erläutern.

- Kann sich kritisch mit den tieferen Ursachen von Menschenrechtsverletzungen auseinandersetzen und darüber nachdenken, in welcher Weise Stereotype und Vorurteile zur Entstehung von Menschenrechtsverletzungen beitragen.
- fortgeschrittenes Niveau
 - Kann die vielfältigen Einflussmöglichkeiten von Bürgerinnen und Bürgern auf die Politik beschreiben.
 - Kann sich kritisch mit der ständigen Weiterentwicklung des Menschenrechtssystems und der Entwicklung der Menschenrechte in verschiedenen Weltregionen auseinandersetzen.

Anwendung der Deskriptoren

Somit führte der Entwicklungsprozess der Deskriptoren zu zwei Sätzen von validierten und abgestuften Deskriptoren: dem großen Pool mit 447 Deskriptoren (wobei einige den drei Niveaustufen zugeordnet sind und andere dazwischen liegen) und einem kleineren Auszug von 135 Schlüsseldeskriptoren, die eindeutig den drei Niveaustufen zugeordnet sind. Eine Grundannahme (basierend auf dem statistischen Verfahren, das zur Einstufung der Deskriptoren genutzt wurde) lautet, dass eine Person, deren Verhalten einem Deskriptor auf fortgeschrittener Stufe entspricht, sehr wahrscheinlich auch das Verhalten zeigen kann, das den Deskriptoren der mittleren und der einfachen Stufe für dieselbe Kompetenz entspricht.

Für beide Deskriptorenlisten gibt es mehrere Anwendungsmöglichkeiten. Es gibt aber auch mögliche Fehlanwendungen, die vermieden werden sollten.

Deskriptoren können im Kontext der formalen und der non-formalen Bildung auf unterschiedliche Weise angewandt werden. Da sie als Lernergebnisse formuliert sind, haben sie direkte Relevanz für die Curriculumentwicklung auf verschiedenen Ebenen, von landesweiten bis hin zu schulspezifischen Lehrplänen, sowie für die Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lernaktivitäten.

Weil Kompetenzen normalerweise in Clustern mobilisiert werden, können pädagogische Fachkräfte Lernaktivitäten so gestalten, dass sie den Lernenden Gelegenheit zur Einübung von Verhaltensweisen bieten, die mit kombinierten Deskriptoren für unterschiedliche Kompetenzen verknüpft sind. So werden diese Aktivitäten zur Entwicklung dieser Kompetenzen beitragen. Aber auch für pädagogische Fachkräfte können Deskriptoren eine Inspirationsquelle sein, wenn sie Bildungsaktivitäten ausarbeiten, und Lernergebnisse lassen sich auch durch Kombination und Adaptierung vorhandener Deskriptoren definieren.

Damit wird es für pädagogische Fachkräfte leichter, möglichst viele von den 20 Kompetenzen mit passenden Lernangeboten abzudecken. Pädagogische Fachkräfte sollten nicht versuchen, für jeden der 447 Deskriptoren oder auch nur für die 135 Schlüsseldeskriptoren jeweils eine eigene Lernaktivität zu finden. Erstens sollte der Deskriptorenpool als Werkzeugkasten betrachtet werden, aus dem die passenden Elemente unter Berücksichtigung des Leistungsniveaus der Lernenden und ihres spezifischen Kontexts ausgewählt und kombiniert werden können. Der Pool sollte nicht als „To-do-Liste“ angesehen werden. Zweitens sollten pädagogische Fachkräfte bei

der Auswahl der relevantesten Deskriptoren für die zu erwartenden Lernergebnisse daran denken, dass Lernaktivitäten allen Lernenden sinnvolle Gelegenheiten bieten sollten, ihr Niveau zu verbessern oder die verschiedenen Kompetenzen zu stabilisieren und zu konsolidieren. Deshalb sollte die Zielvorgabe einerseits nicht zu hochgesteckt werden, indem man sich auf Deskriptoren für das fortgeschrittene Niveau konzentriert, wenn viele Lernende noch nicht dafür bereit sind. Andererseits sollte sie auch nicht zu niedrig ausfallen, indem nur Deskriptoren für das elementare Niveau ausgewählt werden, obwohl die Lernenden eigentlich schon weiter sind.

Dies hängt auch mit einer weiteren wichtigen Anwendung der Deskriptoren zusammen, nämlich mit der Beurteilung. Weil die Deskriptoren Lernergebnisse darstellen, können sie auch als Bezugsgrößen für die Beurteilung herangezogen werden. Zu betonen ist jedoch, dass sich die Deskriptoren auf die allgemeine Niveaustufe beziehen und nicht auf die Leistung in einer einzigen konkreten Situation.

So ist es möglich, dass jemand in einer konkreten Situation, zum Beispiel während einer Lernaktivität, zufällig ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, dieses in anderen Zusammenhängen aber nicht reproduziert. Dass zu beobachten ist, wie sich jemand bei einer einzigen Gelegenheit so verhält, wie es in einem Deskriptor beschrieben wird, bedeutet nicht unbedingt, dass diese Person die Niveaustufe erreicht hat, der dieser Deskriptor zugeordnet ist.

Umgekehrt lässt sich aus der Tatsache, dass sich jemand in einer Lernsituation anders verhält als in einem Deskriptor beschrieben, nicht der Schluss ziehen, dass das Niveau dieser Person niedriger ist. Es ist durchaus möglich, dass die betreffende Person dieses Verhalten in der konkreten Situation in diesem einen Moment nicht gezeigt hat, sich aber unter anderen Umständen durchaus entsprechend verhalten könnte.

Wegen des kumulativen Charakters der Deskriptoren (und weil die Einstufung auf einem robusten statistischen Verfahren beruht und daher valide ist) brauchen pädagogische Fachkräfte für eine Beurteilung nicht die Deskriptorenlisten als Checklisten heranzuziehen, um sich davon zu überzeugen, dass alle Deskriptoren erfasst wurden. Wenn beispielsweise eine lernende Person durchgehend das in einem Deskriptor der mittleren Niveaustufe für eine bestimmte Kompetenz beschriebene Verhalten zeigt, dann ist ein Abgleich mit den anderen Deskriptoren der mittleren Stufe für diese Kompetenz oder mit den Deskriptoren der elementaren Niveaustufe nicht nötig, denn es ist sehr wahrscheinlich, dass diese beherrscht werden. Stattdessen sollte die pädagogische Fachkraft prüfen, ob die lernende Person Verhaltensweisen zeigt, die den Deskriptoren für diese Kompetenz auf fortgeschrittener Stufe entsprechen. Wenn nicht, dann können sich künftige Lernaktivitäten hierauf konzentrieren.

Weil die Deskriptoren positiv formuliert sind, lässt sich mit ihrer Hilfe erkennen, was die Lernenden beherrschen. Sind bestimmte Verhaltensweisen nicht zu beobachten, dann sollte dies eine Orientierung für künftige Interventionen sein, aber nicht dazu dienen, die Lernenden negativ abzustempeln. Wie an den abgestuften Deskriptoren in den Kästen 6 und 7 zu erkennen ist, erfordern selbst die Deskriptoren der elementaren Niveaustufe immer noch ein beachtliches Maß an Kompetenz.

Eine weitere Gefahr der Fehlanwendung ergibt sich, wenn das in einem Deskriptor der elementaren Niveaustufe beschriebene Verhalten nicht zu beobachten ist. Daraus

sollte nicht der Schluss gezogen werden, dass die lernende Person über keinerlei Kompetenz verfügt. Selbst in diesem Fall kann die lernende Person durchaus über ein gewisses Maß an Kompetenz verfügen und dann können die Deskriptoren für die elementare Niveaustufe zur nächsten Zielvorgabe im Lernprozess werden.

Neben den vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte in formalen und non-formalen Bildungskontexten können Deskriptoren auf verschiedenste Art und Weise auch für die Lernenden von Nutzen sein.

Da der Referenzrahmen sowohl Selbstwirksamkeit als auch Kompetenzen für selbstständiges Lernen umfasst, können die Lernenden die Deskriptoren für alle 20 Kompetenzen heranziehen, um ihre Weiterentwicklung selbst zu planen und umzusetzen. Sie können sich an der Deskriptorenliste orientieren, um sich strukturierte und erreichbare Lernziele zu setzen und so ihre Erfolgchancen zu erhöhen und sich selbst zu stärken.

Relevant sind die Deskriptoren auch für die Selbsteinschätzung und als Hilfestellung für das kritische Nachdenken über den Lernprozess, egal ob dieser in einem formalen, einem non-formalen oder einem informellen Bildungskontext stattfindet. Die Lernenden können anhand der Deskriptoren prüfen, wie sie sich früher in entsprechenden konkreten Situationen verhalten haben und was sie in Zukunft tun könnten. Mit Blick auf die Werte können die Lernenden auch darüber nachdenken, was mit der Gesellschaft passieren würde, wenn die Bürgerinnen und Bürger den Inhalt der jeweiligen Deskriptoren geringschätzen oder zurückweisen würden.

Als Fazit lässt sich sagen, dass die Deskriptoren sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für Lernende ein wertvolles Instrument darstellen. Ein eventuelles Missbrauchsrisiko lässt sich durch die Berücksichtigung der Grundsätze und Vorschläge in Band 3 der vorliegenden Publikation – insbesondere in den Kapiteln über Curricula, Pädagogik, Beurteilung und das ganzheitliche Schulkonzept – vermeiden. Allen, die mit dem Referenzrahmen arbeiten, wird empfohlen, diese Kapitel zurate zu ziehen, bevor sie die Deskriptoren anwenden.



Fazit

Wie bereits erwähnt, liefert das im vorliegenden Band beschriebene Kompetenzmodell eine detaillierte Beschreibung der Kompetenzen, die von den Lernenden erworben werden müssen, wenn sie erfolgreiche, engagierte Bürgerinnen und Bürger werden und in kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften gleichberechtigt und friedlich mit anderen zusammenleben wollen. Darüber hinaus stellen die Deskriptoren ein Instrument zur Operationalisierung der Kompetenzen dar, das von pädagogischen Fachkräften bei der Curriculumplanung, zum Lehren und Lernen sowie für die Beurteilung eingesetzt werden kann.

Es steht zu hoffen, dass sich das Kompetenzmodell und die Deskriptoren bei Entscheidungs- und Planungsprozessen im Bildungsbereich als hilfreich erweisen und dazu beitragen werden, die Bildungssysteme so auszurichten, dass die Lernenden auf ein Leben als demokratisch und interkulturell kompetente Bürgerinnen und Bürger vorbereitet werden.

Es besteht außerdem die Hoffnung, dass der Referenzrahmen die Bildungssysteme in die Lage versetzt, die Lernenden als autonome gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure zu befähigen, die innerhalb des durch demokratische Institutionen und die Achtung der Menschenrechte gesteckten Rahmens ihre eigenen Lebensziele frei wählen und verfolgen können. Mehrere im Modell enthaltene Kompetenzen sind für dieses Ziel besonders bedeutsam.

Entwickeln die Lernenden beispielsweise eine aufgeschlossene Einstellung gegenüber anderen Kulturen, Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, dann werden sie gewillt sein, neben den traditionellen Sichtweisen und Lebensmodellen, mit denen sie aufgewachsen sind, neue Perspektiven und Lebensmodelle kennenzulernen und

auszutesten und damit ihren Erfahrungsschatz und ihre Horizonte zu erweitern. Erwerben sie Kompetenzen für selbstständiges Lernen, dann werden sie sich eigenständig mit diesen neuen Perspektiven und Lebensmodellen beschäftigen können und müssen sich nicht allein auf die Informationen verlassen, die sie von anderen aus ihrem unmittelbaren Umfeld bekommen. Und wenn sie sich analytische und kritische Denkfähigkeiten aneignen, können sie alternative Sichtweisen und Lebensmodelle, neue Informationen und Ideen sehr genau unter die Lupe nehmen und durch eigene Evaluation beurteilen, ob diese akzeptabel oder wünschenswert sind oder nicht. Und wenn junge Menschen zudem Menschenwürde und Menschenrechte, kulturelle Vielfalt und Demokratie schätzen lernen, dann werden sie diese Werte zur Grundlage all ihrer Entscheidungen und Handlungen machen und gewillt sein, so zu leben, dass die Würde und die Menschenrechte anderer Menschen und die Grundsätze der Demokratie geachtet werden.

Kurz gesagt: Den Lernenden die im Referenzrahmen konkretisierten Kompetenzen zu vermitteln, ist ein wichtiger Schritt zu ihrer Befähigung/ihrem Empowerment, damit sie sich in einem Kontext, in dem die Menschenrechte geachtet und demokratische Verfahren respektiert werden, frei für ihre persönlichen Ziele entscheiden und diese verfolgen können. Es ist von entscheidender Bedeutung, ihnen - neben der Bekämpfung struktureller Benachteiligung und Ungleichheit - diese Kompetenzen durch das Bildungssystem zu vermitteln, um das künftige Wohlergehen unserer kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften sowie das Empowerment und die gelingende Entwicklung aller jungen Menschen, die in ihnen leben, zu gewährleisten.

Wichtige Begriffe – Glossar

Liste der Begriffe in alphabetischer Reihenfolge

Ambiguitätstoleranz
Bürgerin, Bürger
Demokratie
Demokratische Kultur
Demokratiepolitische Bildung
Deskriptor
Disposition
Einstellung
Empathie
Ethnozentrismus
Fähigkeit
Formale Bildung
Gemeinwohlorientierung
Informelle Bildung
Interkulturelle Kompetenz
Interkultureller Dialog
Kompetenz
Kritisches Denken
Kultur
Lernergebnis
Mehrsprachigkeit
Menschenrechtsbildung
Multiperspektivität
Non-formale Bildung
Respekt
Selbstwirksamkeit

Staatsbürgerschaft und politische Partizipation

Toleranz

Verantwortung

Werte

Wissen

Begriffe nach Kategorien

Inhaltsbezogene Begriffe

Ambiguitätstoleranz

Bürgerin, Bürger

Demokratie

Demokratische Kultur

Demokratiepolitische Bildung

Empathie

Ethnozentrismus

Gemeinwohlorientierung

Interkulturelle Kompetenz

Interkultureller Dialog

Kultur

Mehrsprachigkeit

Menschenrechtsbildung

Multiperspektivität

Respekt

Selbstwirksamkeit

Toleranz

Verantwortung

Fachtermini

Deskriptor

Disposition

Einstellung

Fähigkeit

Formale Bildung

Informelle Bildung

Kompetenz

Kritisches Denken

Lernergebnis

Nonformale Bildung

Wert

Wissen

Glossar

Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz ist eine Einstellung gegenüber unsicheren Situationen, die widersprüchlichen Interpretationen unterliegen. Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz beurteilen derartige Gegenstände, Ereignisse und Situationen positiv und gehen konstruktiv damit um, während Menschen mit einer geringen Ambiguitätstoleranz unklare Situationen aus einer einzigen starren Perspektive betrachten und in ihrem Weltverstehen unflexibel sind.

Bürgerin, Bürger

Der Begriff „Bürger“ oder „Bürgerin“ hat zwei verschiedene Bedeutungen:

- ▶ eine Person, die objektiv den rechtlichen Status einer bestimmten Staatsbürgerschaft besitzt, wie er durch Gesetze und Vorschriften des betreffenden Staates definiert wird. Dieser Status ist normalerweise dadurch gekennzeichnet, dass diese Person einen Pass dieses Staates besitzt.
- ▶ jede Person, die von politischen oder zivilgesellschaftlichen Entscheidungen eines Gemeinwesens oder einer Gemeinschaft betroffen und in der Lage ist, sich in irgendeiner Form an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Nicht alle, die in diesem allgemeinen Sinn als Bürgerinnen und Bürger gelten, sind dies auch im rechtlichen Sinne. Zum Beispiel besitzen Migrantinnen und Migranten der ersten Generation oft nicht die Staatsbürgerschaft des Landes, in dem sie leben. Aber auch wenn sie nicht an nationalen Wahlen teilnehmen können, so können sie sich doch auf etlichen anderen Wegen in politische und zivilgesellschaftliche Prozesse einbringen, unter anderem in Basisorganisationen, durch Gewerkschaftsarbeit und durch die Mitarbeit in Interessengruppen (z. B. in Antirassismusgruppen, Menschenrechts- oder Umweltorganisationen).

Im Kontext des Referenzrahmens bezeichnet der Begriff „Bürgerinnen und Bürger“ nicht nur die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger eines bestimmten Landes, sondern vielmehr alle Menschen, die von demokratischen Entscheidungen betroffen sind und sich in demokratischen Prozessen und Institutionen engagieren können.

Demokratie

Demokratie ist Regierung durch das Volk oder im Namen des Volkes. Ein Hauptmerkmal des Regierens besteht darin, die Ansichten der Mehrheit zu berücksichtigen. In einer Demokratie geht die Macht vom Volke aus und wird entweder direkt durch das Volk (direkte Demokratie) oder durch seine in freier Wahl gewählten Abgeordneten (repräsentative Demokratie) ausgeübt.

Die Säulen der Demokratie sind:

- ▶ Souveränität des Volkes
- ▶ Regierung basierend auf der Zustimmung der Regierten
- ▶ Mehrheitsprinzip
- ▶ Minderheitenrechte
- ▶ Garantie von Grundrechten
- ▶ freie und faire Wahlen
- ▶ Gleichbehandlung vor dem Gesetz
- ▶ rechtsstaatliche Verfahren
- ▶ Verfassungsbindung der Regierung
- ▶ sozialer, wirtschaftlicher und politischer Pluralismus, einschließlich der Anerkennung unabhängiger zivilgesellschaftlicher Organisationen
- ▶ Werte der Zusammenarbeit, des fairen Wettbewerbs und des Kompromisses

Das heutige Verständnis von Demokratie geht über die klassische repräsentative Demokratie hinaus, in der die wichtigste Aufgabe der Bürgerinnen und Bürger darin besteht, die Verantwortung zur Entwicklung und Umsetzung der staatlichen Politik per Stimmabgabe auf ihre Abgeordneten zu übertragen. Heute ist dagegen die partizipative Demokratie zum Standard geworden, in der die öffentlichen Institutionen sich an die Grundsätze guter Regierungsführung halten und die Bürgerinnen und Bürger legitimiert sind, sich in allen Phasen des politischen Geschehens einzumischen.

Demokratische Kultur

Demokratie ist mehr als die Summe ihrer Institutionen. Eine gesunde Demokratie beruht zum großen Teil auf der Entwicklung einer partizipativen demokratischen Kultur.

Der Begriff „demokratische Kultur“ hebt darauf ab, dass eine Demokratie zwar nicht ohne demokratische Institutionen und Gesetze existieren kann, dass solche Institutionen und Gesetze in der Praxis aber nur funktionieren können, wenn sie auf einer demokratischen Kultur basieren, also auf demokratischen Werten, Einstellungen und Verfahren, die den Bürgerinnen und Bürgern und den Institutionen gemeinsam sind. Dazu gehören unter anderem: das Bekenntnis zu Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten; das Engagement für den öffentlichen Raum; die Überzeugung, dass Konflikte friedlich gelöst werden müssen; die Anerkennung und Achtung von Vielfalt; die Bereitschaft, die eigene Meinung zu sagen und die Meinungen anderer anzuhören; das Akzeptieren von Mehrheitsentscheidungen; das Eintreten für den Schutz von Minderheiten und ihrer Rechte; sowie die Bereitschaft zum Dialog auch über kulturelle Unterschiede hinweg. Dazu gehört außerdem auch die Sorge für das nachhaltige Wohlergehen der Mitmenschen und der Umwelt, in der wir leben.

Demokratiepolitische Bildung

Demokratiepolitische Bildung besteht in Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten mit dem Ziel, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie die Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, mit der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.

Weil sich politische Partizipation in der Demokratie nicht nur auf den Status der Staatsbürgerschaft und das damit verbundene Wahlrecht beschränkt, umspannt die demokratiepolitische Bildung alle Aspekte des Lebens in einer demokratischen Gesellschaft und befasst sich daher mit einem sehr breiten Themenspektrum, wie nachhaltiger Entwicklung, gesellschaftlicher Partizipation der Menschen mit Behinderungen, Gender-Mainstreaming und Terrorismusprävention.

Deskriptor

Ein Deskriptor ist eine Beschreibung eines beobachtbaren und beurteilbaren Verhaltens von Lernenden, die zeigt, ob in Bezug auf eine bestimmte Kompetenz

ein bestimmtes Niveau erreicht wurde. Deskriptoren werden positiv formuliert und sind voneinander unabhängig.

Disposition

Eine Disposition ist eine dauerhafte Organisation innerer psychischer Faktoren, die ihren Ausdruck in einer stabilen und konsistenten Tendenz findet, bestimmte Denk-, Gefühls- oder Verhaltensmuster unter ganz verschiedenen Umständen und ohne Zwang oder Belohnung von außen zu zeigen. Dispositionen sind etwas anderes als Fähigkeiten. Zum Beispiel können Menschen Argumente vorbringen, die ihrem eigenen Standpunkt zu einem Thema widersprechen, wenn sie darum gebeten werden (sie haben diese Fähigkeit), aber im Allgemeinen tun sie das eher nicht (sie haben nicht diese Disposition). Ebenso kann es vorkommen, dass Menschen über die Fähigkeiten, das Wissen und das Denken verfügen, die erforderlich sind, um ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, dass es ihnen aber an der Disposition fehlt, sie einzusetzen. Eine Disposition ist daher ein Bündel aus Vorlieben und Absichten und zusätzlich einer Reihe von Fähigkeiten, die es ermöglichen, dieses Bündel auf eine bestimmte Art und Weise zu realisieren. Dispositionen bleiben im Referenzrahmen unberücksichtigt, weil diese in der Definition von Kompetenz impliziert sind, die dem gesamten Referenzrahmen zugrunde liegt – also Kompetenz als Mobilisierung und Anwendung von Kompetenzen durch Verhalten. Werden Kompetenzen nicht mobilisiert und genutzt (wenn also keine Disposition besteht, das eigene Verhalten daran auszurichten), dann kann ein Individuum nicht als kompetent gelten. Mit anderen Worten: Die Disposition, das persönliche Verhalten an den eigenen Kompetenzen zu orientieren, ist dem Kompetenzbegriff an und für sich immanent – ohne diese Disposition gibt es keine Kompetenz.

Haltung

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 normalerweise aus vier Komponenten: einer Überzeugung oder Meinung bezüglich des Gegenstands der Haltung, einer Emotion oder eines Gefühls bezüglich des Gegenstands, einer (positiven oder negativen) Evaluation des Gegenstands und einer Disposition, sich auf bestimmte Art und Weise zu diesem Gegenstand zu verhalten.

Haltungen unterscheiden sich in ihrer Stärke, das heißt in ihrer Stabilität, ihrer Beständigkeit und ihren Auswirkungen auf das Verhalten. Es lassen sich explizite und implizite Haltungen unterscheiden. Explizite Haltungen können bewusst abgerufen, kontrolliert und verbal zum Ausdruck gebracht werden. Implizite Haltungen lassen sich nicht bewusst abrufen oder kontrollieren und finden ihren Ausdruck stattdessen durch eher subtile oder verkappte Verhaltensweisen wie Gesichtsausdrücke, Körpersprache und Reaktionszeiten. Die Veränderung expliziter Haltungen führt unter Umständen nicht zu einer entsprechenden Veränderung impliziter Haltungen. Es ist möglich, je nach Situation gegenüber demselben Sachverhalt zwei oder mehr verschiedene – auch ambivalente – Haltungen zu haben und bezüglich expliziter wie impliziter Haltungen zum gleichen Sachverhalt widersprüchliche Empfindungen und Einschätzungen zu zeigen.

Empathie

Empathie ist erforderlich, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer zu verstehen, sich dazu zu verhalten und die Welt mit den Augen anderer Menschen zu betrachten. Empathie impliziert die Fähigkeit, sich vom eigenen psychischen Bezugsrahmen zu lösen (sich von der eigenen Perspektive zu distanzieren), und die Fähigkeit, den psychischen Bezugsrahmen und die Perspektive eines anderen Menschen imaginativ zu erfassen und zu verstehen. Diese Fähigkeiten sind unverzichtbar, um sich die kulturellen Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Interessen, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse anderer Menschen zu vergegenwärtigen.

Im CDC-Modell gilt Empathie daher als Fähigkeit, auch wenn sich im Alltags- oder im Wissenschaftsdiskurs auch andere Bedeutungen finden (zum Beispiel die emotionale Ansteckung, bei der eine Person die Emotionen einer anderen Person „übernimmt“ und teilt). Zu unterscheiden sind drei verschiedene Formen von Empathie:

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

Ethnozentrismus

Ethnozentrismus ist eine Sicht der Dinge, bei der die eigene Hauptkultur das Zentrum von allem darstellt und alles andere im Verhältnis zu dieser eingestuft und beurteilt wird. Ethnozentrismus ist auch als Vorurteil zu verstehen, das sich in der Vorstellung äußert, dass alles, was die eigene Gruppe tut und lässt, den anderen überlegen sei. Drei Formen von Ethnozentrismus lassen sich unterscheiden:

- ▶ Verleugnung: die Unfähigkeit oder Weigerung, kulturelle Unterschiedlichkeit kognitiv zu verstehen, was zu Ignoranz oder Naivität gegenüber anderen Kulturen führt.
- ▶ Abwehr: Kulturelle Unterschiede werden erkannt, aber alles, was sich von der eigenen Kultur unterscheidet, wird negativ bewertet, wobei die Bewertung immer negativer wird, je größer Unterschiede sind, und von einem dualistischen „Wir gegen die“-Denken gekennzeichnet ist.
- ▶ Herunterspielen der Unterschiedlichkeit: Oberflächliche kulturelle Unterschiede werden erkannt und akzeptiert, gleichzeitig wird jedoch behauptet, alle Menschen seien im Wesentlichen gleich. Die Ähnlichkeit der Menschen und die Gemeinsamkeit der Grundwerte werden betont, aber die Basis dieser Gemeinsamkeit wird ethnozentrisch erklärt (im Grunde sind alle wie „wir“).

Fähigkeit

Im Kontext des Referenzrahmens ist eine Fähigkeit das Vermögen, sich situationsangepasst eines komplexen, gut strukturierten Denk- oder Verhaltensmusters zu bedienen, um einen bestimmten Zweck oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Formale Bildung

Formale Bildung ist das strukturierte Bildungs- und Ausbildungssystem, das von der Vor- und Primarschule über die Sekundarstufe bis zur Universität reicht. Sie findet in der Regel an allgemeinen oder beruflichen Bildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen.

Gemeinwohlorientierung

Gemeinwohlorientierung ist eine Einstellung gegenüber anderen Menschen jenseits des eigenen Familien- und Freundeskreises. Sie umfasst ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft, Interesse an anderen Gruppenmitgliedern, Sensibilität für die Auswirkungen des eigenen Handelns auf diese Menschen, Solidarität mit den anderen Gruppenmitgliedern und ein bürgerschaftliches Pflichtgefühl gegenüber der Gruppe. Zu den Gruppen oder Gemeinschaften, denen häufig Gemeinwohlorientierung entgegengebracht wird, gehören Menschen, die in einem bestimmten geografischen Gebiet leben (wie zum Beispiel einem Wohnviertel, einer Klein- oder Großstadt, einem Land, einer Gruppe von Ländern wie etwa Europa oder Afrika und im Fall der „Weltgemeinschaft“ sogar der ganzen Welt), ethnische Gruppen, Glaubensgemeinschaften, Freizeitgruppen und alle Arten von sozialen oder kulturellen Gruppen, denen Menschen sich zugehörig fühlen. Jede Person gehört zahlreichen Gruppen an und Gemeinwohlorientierung kann sich auf beliebig viele von diesen Gruppen beziehen.

Demokratische Gesellschaften brauchen gemeinwohlorientierte Menschen, die das Wohl der Gemeinschaft zu ihrem Anliegen machen. Interesse aneinander und gegenseitiges Vertrauen, gepaart mit gemeinsamen Zielen und diversen Ressourcen, führen zu Engagement und Mitwirkung. Wenn Menschen das Gefühl haben, dass mehr als ihr unmittelbares persönliches Interesse auf dem Spiel steht, dann bringen sie sich in das Sozialleben mit ein. Die Gemeinwohlorientierung in einer modernen demokratischen Gesellschaft unterscheidet sich von der „Bürgerpflicht“, die von totalitären Regimen aufgezwungen wird (gemeinwohlorientierte Menschen denken und handeln aus echter persönlicher Überzeugung und aus eigenem Antrieb), und auch von der Sorge für das Gemeingut in kollektivistischen Gesellschaften (gemeinwohlorientierte Menschen geben für das Anliegen der Gemeinschaft nicht ihre persönlichen Interessen auf, sondern handeln gemeinsam mit anderen Menschen im gemeinsamen und im allgemeinen Interesse).

Informelle Bildung

Informelle Bildung ist der lebenslange Prozess, mittels dessen sich jedes Individuum Einstellungen, Werte, Fertigkeiten und Wissen durch Lernerfahrungen im eigenen Umfeld und aus Alltagserfahrungen aneignet (Familie, Peergroup, Nachbarschaft, Bekannte, Bibliothek, Massenmedien, Online-Medien, Arbeit, Sport und Spiel etc.).

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, relevante psychische Ressourcen zu mobilisieren und zu nutzen, um angemessen und sinnvoll auf die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich in interkulturellen Situationen

ergeben. Genauer gesagt umfasst sie eine Kombination aus Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen, die in Handlungen umgesetzt wird und dazu befähigt,

- ▶ Menschen, die als kulturell verschieden wahrgenommen werden, zu verstehen und zu respektieren;
- ▶ sich in der Interaktion mit solchen Menschen angemessen, erfolgreich und respektvoll zu verhalten;
- ▶ und positive und konstruktive Beziehungen mit solchen Menschen einzugehen.

„Respekt“ bedeutet, dass man andere positiv betrachtet, würdigt und wertschätzt. „Angemessen“ bedeutet, dass sich die Interaktion in der jeweiligen Situation innerhalb der erwarteten kulturellen Normen abspielt und alle Beteiligten gleichermaßen damit einverstanden sind. Und „erfolgreich“ bedeutet, dass alle Beteiligten in der Lage sind, ihre Ziele in der Interaktion wenigstens teilweise zu erreichen.

Interkultureller Dialog

Ein interkultureller Dialog ist ein offener Meinungs austausch auf der Grundlage von gegenseitigem Verständnis und Respekt zwischen Menschen oder Gruppen, die sich jeweils unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen. Er erfordert die Freiheit und die Fähigkeit, sich auszudrücken, sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit, die Ansichten anderer anzuhören. Der interkulturelle Dialog kultiviert konstruktives Engagement über empfundene kulturelle Unterschiede hinweg, baut Intoleranz, Vorurteile und Klischees ab und trägt zur politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration sowie zum Zusammenhalt in kulturell vielfältigen Gesellschaften bei. Er kultiviert Gleichbehandlung, Menschenwürde und ein Gespür für gemeinsame Interessen. Seine Ziele bestehen in der Entwicklung eines tieferen Verständnisses für die Vielfalt an Weltanschauungen und Gepflogenheiten, der Verbesserung von Zusammenarbeit und Partizipation (oder von Entscheidungsfreiheit), der Ermöglichung von persönlichem Wachstum und Wandel und der Förderung von gegenseitigem Respekt.

Der interkulturelle Dialog kann 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 Vergangenheit oder Gegenwart) oder wenn eine Person der Ansicht ist, dass ihre eigene kulturelle Gruppe durch eine andere, der sie ihr Gegenüber zurechnet, gravierenden Schaden erlitten hat (z. B. eklatante Diskriminierung, physische Ausbeutung oder Völkermord). Unter solchen Umständen kann der interkulturelle Dialog extrem schwierig werden und ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, emotionaler und sozialer Sensibilität, Engagement, Ausdauer und Mut erfordern.

Kompetenz

Kompetenz ist die Fähigkeit, relevante Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen zu mobilisieren und zu nutzen, um angemessen und sinnvoll auf Anforderungen, Herausforderungen und Chancen in einem bestimmten Kontext zu reagieren. Dies impliziert die Auswahl,

Aktivierung, Koordination und Organisation von relevanten Werten, Einstellungen, Kenntnissen, Denkweisen und Fähigkeiten und deren Umsetzung in situationsgerechtes Verhalten. Neben dieser globalen und ganzheitlichen Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ wird im Referenzrahmen der Begriff „Kompetenzen“ (im Plural) benutzt. Er bezieht sich auf die konkreten persönlichen Ressourcen (nämlich die konkreten Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen), die mobilisiert und genutzt werden, um sich kompetent zu verhalten.

Kritisches Denken

Kritisches Denken involviert das Verstehen und die Würdigung von Sinnzusammenhängen und setzt eine bestimmte Art und Weise des Umgangs mit Wissen voraus. Es erfordert das Nachdenken über Wissen: Wissensinhalte und -quellen kritisch zu analysieren, verschiedene Sichtweisen zu einem Thema miteinander zu vergleichen, neu gewonnenes Wissen mit zuvor aus unterschiedlichen Quellen erworbenem Wissen zu verbinden, das Wissen in einen konkreten soziokulturellen Kontext einzuordnen, seine Bedeutung zu relativieren und verschiedene Ideen und Positionen anhand einer Vielzahl von Argumenten zu evaluieren. Kritisches Denken bedeutet also, das, was verstanden und interpretiert wird, aktiv zu reflektieren und kritisch zu evaluieren (im Gegensatz zu einer automatischen, eingefahrenen und unreflektierten Interpretation). Kritisches Denken zeigt sich in der Fähigkeit, Wissen nicht einfach nur zu reproduzieren, sondern es auf kreative Weise auf einen neuen Kontext anzuwenden.

Kultur

Kultur ist die Gesamtheit der charakteristischen spirituellen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Merkmale einer Gesellschaft oder sozialen Gruppe. Sie umfasst nicht nur Kunst und Literatur, sondern auch Lebensweisen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensinhalte. Zu unterscheiden ist zwischen materiellen (physischen Artefakten wie Nahrung, Kleidung, Wohnformen, Gütern, Werkzeugen, künstlerischen Erzeugnissen), sozialen (Sprache, Religion, Gesetzen, Regeln, Familienstrukturen, Arbeitsgewohnheiten, Brauchtum, kulturellen Ausdrucksformen u. a.) und subjektiven (kollektivem Wissen, Überzeugungen, Erinnerungen, Identitäten, Haltungen, Werten und Praktiken) Aspekten der Kultur. Diese Gesamtheit an kulturellen Ressourcen kennzeichnet die gesamte soziale Gruppe, wobei sich jedes einzelne Gruppenmitglied nur einen Teil der ihm potenziell zur Verfügung stehenden kulturellen Ressourcen zu eigen macht. Daraus erklärt sich die Verschiedenartigkeit innerhalb jeder kulturellen Gruppe und warum deren Abgrenzung zuweilen umstritten oder undeutlich ist.

So gesehen kann jede soziale Gruppe eine eigene Kultur haben, und alle Kulturen sind dynamisch und verändern sich aufgrund innerer und äußerer Faktoren über die Zeit hinweg kontinuierlich. Alle Menschen gehören zahlreichen Gruppen und ihren Kulturen an und partizipieren an Kulturen in unterschiedlichen Konstellationen. Auch kulturelle Zugehörigkeiten sind fließend und dynamisch und haben eine deutlich subjektive Dimension.

Lernergebnis

Ein Lernergebnis ist eine Aussage darüber, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und/oder zeigen können sollen.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit, mehrere Sprachen passiv verstehen und/oder aktiv zu sprechen und/oder zu schreiben, unabhängig davon, wie gut man sie jeweils beherrscht.

Menschenrechtsbildung

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

- ▶ Lernen über Menschenrechte: Wissen über Menschenrechte, was sie sind und wie sie gewährleistet und geschützt werden;
- ▶ Lernen durch die Menschenrechte: Erkenntnis, dass Kontext und Art und Weise der Organisation und Vermittlung von Menschenrechtsbildung mit den Werten der Menschenrechte (z. B. Partizipation, Meinungs- und Redefreiheit) im Einklang stehen müssen und dass in der Menschenrechtsbildung der Lernprozess genauso wichtig ist wie die Lerninhalte;
- ▶ Lernen für die Menschenrechte: durch Entwicklung von Fertigkeiten, Einstellungen und Werten, damit die Lernenden menschenrechtsbezogene Werte in ihrem Leben einsetzen und, allein oder mit anderen, aktiv werden können, um die Menschenrechte zu fördern und zu verteidigen.

Multiperspektivität

Multiperspektivität ist die Analyse und Darstellung von Situationen, Ereignissen, Praktiken, Dokumenten, Medienberichten, Gesellschaften und Kulturen, wobei neben der eigenen Perspektive auch viele andere Perspektiven berücksichtigt werden. Multiperspektivisches Denken hat die folgenden Voraussetzungen:

- ▶ die Erkenntnis, dass jeder Mensch, man selbst eingeschlossen, nur unvollständige und einseitige Perspektiven einnimmt, die durch den kulturellen Hintergrund, die Bildungslaufbahn und das familiäre Umfeld, die eigene Geschichte und Persönlichkeit sowie durch kognitive und affektive Prozesse geprägt sind;
- ▶ anzuerkennen, dass die Perspektiven anderer Menschen ebenso gültig sein können wie die eigenen, wenn man sie von deren kulturellem und persönlichem Standpunkt aus betrachtet;
- ▶ Bereitschaft und Fähigkeit, den geistigen Standpunkt anderer einzunehmen und zu versuchen, die Welt so zu sehen wie sie (= die Fähigkeit der „Perspektivenübernahme“, die einen Aspekt der Empathie darstellt).

Non-formale Bildung

„Non-formale oder nicht-formale Bildung“ sind all jene organisierten Bildungsprogramme, die dafür ausgelegt sind, außerhalb der formalen Bildung eine Reihe von Fertigkeiten und Kompetenzen zu erweitern.

Politische Partizipation

siehe Staatsbürgerschaft

Respekt

Respekt ist eine Einstellung gegenüber jemandem oder etwas (z. B. einer Person, einer Überzeugung, einem Symbol, einem Prinzip, einer Gepflogenheit), bei der dem Objekt dieser Einstellung eine Relevanz, ein Gewicht oder ein Wert zugeschrieben wird, die positive Beachtung und Wertschätzung verdienen. Je nachdem, worauf sich der Respekt bezieht, kann dieser unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Respektierung einer schulischen oder institutionellen Regel versus Respekt vor der Weisheit eines älteren Menschen versus Respekt vor der Natur). Eine Art von Respekt ist im Kontext einer demokratischen Kultur besonders wichtig, und zwar der Respekt vor anderen Menschen, von denen man annimmt, dass ihre kulturellen Zugehörigkeiten oder anderen Überzeugungen, Meinungen oder Gepflogenheiten sich von den eigenen unterscheiden. Derartiger Respekt erfordert keine Zustimmung, Übernahme oder Bekehrung – er ist vielmehr eine Haltung der positiven Wertschätzung gegenüber dem anderen in seinem Verschiedensein, und dennoch die vorhandenen Unterschiede zu erkennen und anzuerkennen. Eine respektvolle Haltung ist sowohl für das demokratische Miteinander als auch für den interkulturellen Dialog mit anderen erforderlich. Allerdings muss der Respekt auch seine Grenzen haben – so sollte beispielsweise Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen und Gepflogenheiten, die die Würde und die Menschenrechte anderer untergraben oder verletzen, kein Respekt entgegengebracht werden.

Respekt umfasst daher die Wertschätzung und Achtung:

- ▶ einer Person oder Sache aufgrund ihrer intrinsischen Bedeutung oder ihres Werts;
- ▶ anderer als gleichberechtigte Menschen, denen ungeachtet ihrer individuellen kulturellen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen oder Gepflogenheiten die gleiche Würde und genau dieselben Menschenrechte und Freiheiten zukommen;
- ▶ der Überzeugungen, Meinungen, Lebensweisen und Gepflogenheiten anderer, solange diese die Würde sowie die Menschenrechte und Freiheiten anderer nicht untergraben oder verletzen.

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist eine Einstellung gegenüber der eigenen Person, der Glaube, bestimmte Ziele durch eigenes Handeln erreichen zu können, und die Zuversicht, dass man Probleme verstehen, Aufgaben mit den geeigneten Methoden bewältigen, Hindernisse und neue Herausforderungen erfolgreich meistern, das Geschehen beeinflussen und etwas in der Welt bewegen kann.

Selbstwirksamkeit ist also mit dem Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten verbunden. Geringe Selbstwirksamkeit kann eine Person selbst dann hindern, demokratisch und interkulturell zu handeln, 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 Kombination ermutigt Menschen, es mit neuen Herausforderungen aufzunehmen, und befähigt sie, aktiv zu werden, wenn es um wichtige Belange geht. Selbstwirksamkeit umfasst ebenso Vertrauen in demokratisches Engagement und die Umsetzung der Handlungen, die als notwendig betrachtet werden, um demokratische Ziele zu erreichen (dazu gehört auch, Machthaber und Autoritäten infrage zu stellen und zur Rechenschaft zu ziehen, wenn deren Entscheidungen oder Handlungen als unfair oder ungerecht beurteilt werden), sowie ein Vertrauen auf den interkulturellen Dialog mit Menschen, deren kulturelle Zugehörigkeit als verschieden wahrgenommen wird.

Staatsbürgerschaft und politische Partizipation

Hier sind zwei verschiedene Bedeutungen angesprochen:

- ▶ Die Staatsbürgerschaft ist der rechtliche Status einer Person in Bezug auf einen Staat (der durch einen Pass belegt wird).
- ▶ Der Begriff „politische Partizipation“ bezeichnet die Wahrnehmung der Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger in einer (partizipativen) demokratischen Gesellschaft.

Eine Person kann Bürgerin oder Bürger eines Staates sein, ohne sich in öffentliche Angelegenheiten einzumischen, und eine Person, die nicht über die Staatsbürgerschaft verfügt, kann aktive politische Partizipation demonstrieren, indem sie sich in verschiedenen zivilgesellschaftlichen Kontexten engagiert.

Im Kontext des Referenzrahmens bezieht sich der Begriff „politische Partizipation“ auf das aktive Engagement von Bürgerinnen und Bürgern, die in demokratischen Prozessen und Institutionen ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen.

Toleranz

Toleranz lässt sich entweder als soziales Phänomen oder als individuelle Einstellung verstehen. Toleranz als individuelle Einstellung kann auf dreierlei Weise interpretiert werden:

- ▶ als Gegenteil der Intoleranz, nämlich Akzeptanz und Aufgeschlossenheit, ohne anderen die eigenen Ansichten oder Gepflogenheiten aufzuzwingen;
- ▶ als herablassende Haltung im Zusammenhang mit der lateinischen Etymologie des Begriffs: Toleranz als „Duldung“ von etwas, das wir nicht mögen oder sogar hassen, wobei diese Bedeutung häufig mit dem Verb „tolerieren“ assoziiert wird, das eine asymmetrische Beziehung zwischen einer Person, die toleriert, und einer Person, die toleriert wird, impliziert;
- ▶ als nützliche Einsicht in Umgang mit dem Kernproblem, auf individueller Ebene eine Situation massiver Meinungsverschiedenheiten bezüglich Werten, Überzeugungen und Gepflogenheiten mit dem Glauben an die Gleichwertigkeit

und die gleiche Würde aller Menschen in Einklang zu bringen. Aus dieser Perspektive lässt sich Toleranz als faire und objektive Einstellung gegenüber Menschen mit anderen Meinungen und Gepflogenheiten definieren, die auf dem Bekenntnis zur Achtung der Menschenwürde beruht.

Diese dritte Sichtweise impliziert drei unverzichtbare Bedingungen, die alle erfüllt sein müssen, wenn Toleranz geübt werden soll:

- ▶ Voraussetzung: eine Situation, in der Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte mit einer anderen Person auftreten;
- ▶ Vorgehensweise: das Bekenntnis dazu, jegliche Art von Gewalt zu vermeiden und nach gewaltlosen Möglichkeiten zu suchen, um die Meinungsverschiedenheit beizulegen oder den Konflikt auszuhalten/zu ertragen;
- ▶ Motivation: die Entscheidung, nach einer gewaltfreien Lösung für die Meinungsverschiedenheit zu suchen oder sie zu ertragen, basierend auf der Achtung der Rechte und der Menschenwürde anderer Menschen.

In bestimmten Situationen sollte allerdings keine Toleranz geübt werden – es gibt Grenzen. Rassismus zum Beispiel sollte nicht toleriert werden. Die Definition von Respekt im Referenzrahmen umfasst auch den oben genannten dritten Punkt, nämlich dass alle Menschen grundsätzlich gleich an Würde und Rechten sind.

Verantwortung

Verantwortung ist eine Einstellung, die das eigene Handeln betrifft. Sie umfasst das Nachdenken darüber, was man tut, sowie die Überlegung, wie man moralisch angemessen handelt, diese Handlungen gewissenhaft umzusetzen und für die Ergebnisse dieses Handelns verantwortlich zu fühlen.

Verantwortung entsteht, wenn eine Person moralisch verpflichtet ist, auf bestimmte Art und Weise zu handeln, und entweder Lob oder Kritik verdient, weil sie so gehandelt hat oder nicht. Verantwortung kann Mut erfordern, denn wer zu seinen Prinzipien steht, steht am Ende vielleicht allein da, muss sich gemeinschaftlichen Normen widersetzen oder eine als falsch erkannte kollektive Entscheidung anfechten. Deshalb kann es gelegentlich zu Unverträglichkeiten zwischen Gemeinwohlorientierung (als Solidarität mit und Loyalität zu anderen verstanden) und moralischer Verantwortung kommen. Verantwortung für das eigene Handeln bedeutet daher, unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten zu entscheiden, was zu tun ist (was manchmal auch bedeuten kann, nichts zu tun).

Wert

Ein Wert ist der Glaube an ein erstrebenswertes Ziel, der zum Handeln motiviert und in vielen Lebenssituationen als Richtschnur dient. Werte haben normativ-präskriptiven Charakter bezüglich dessen, was getan oder gedacht werden sollte. Werte setzen Maßstäbe bzw. Kriterien für Evaluierungen, die Rechtfertigung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die Planung des eigenen Verhaltens und die Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten, den Versuch, andere zu beeinflussen, und die Selbstdarstellung gegenüber anderen. Werden Werte aktiviert, dann sind sie von Gefühlen durchdrungen und insofern auch mit Emotionen verbunden.

Außerdem liefern sie Strukturen, an denen konkretere Einstellungen angelagert werden. Einstellungen werden durch Werte beeinflusst und die Einschätzung der Werte anderer kann helfen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen vorherzusagen. Menschen bilden Wertehierarchien, je nachdem, welche Werte ihnen wichtiger sind als andere, und diese Rangfolge ändert sich im Lauf des Lebens immer wieder. Auf individueller psychischer Ebene sind Werte verinnerlichte soziale Repräsentationen oder moralische Überzeugungen, auf die sich Menschen berufen, um ihr Handeln in letzter Instanz zu begründen. Allerdings sind Werte nicht einfach individuelle Wesenszüge, sondern gesellschaftliche Vereinbarungen darüber, was richtig, gut oder liebenswert ist. Sie sind Leitlinien oder allgemeine handlungsleitende Grundsätze. Sie sind selbst aber keine Handlungen und auch keine konkreten Checklisten dafür, was wann zu tun ist. Werte liegen Sanktionen bzw. Belohnungen für bestimmte Verhaltensentscheidungen zugrunde. Ein Wertesystem stellt dar, was erwartet wird und erwünscht ist, was erforderlich und was verboten ist.

Wissen

Wissen ist die Gesamtheit der strukturierten und miteinander vernetzten Informationen, über die ein Mensch verfügt. Es ist eng mit dem Begriff des Verstehens verbunden. Im Bildungswesen gilt Wissen als wesentlicher Bestandteil des Lehrplans und wird häufig als Lehrplaninhalt bezeichnet. Es umfasst die wesentlichen Elemente dessen, was die Menschheit im Lauf der Zeit gelernt hat und was die Schule an die nächsten Generationen weitergeben soll, um das Verstehen der Welt und den Fortschritt der menschlichen Gesellschaft zu fördern.

Weiterführende Literatur

Audigier F. (2000), Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Council of Europe, Strasbourg, www.ibe.unesco.org/fileadmin/_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf, abgerufen am 2. März 2022.

Ayton-Shenker D. (1995), The challenge of human rights and cultural diversity, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.

Bandura A. (1994), "Self-efficacy" in Ramachaudran V. S. (ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4), Academic Press, New York.

Bandura A. (1997), Self-efficacy: the exercise of control, W. H. Freeman, New York.

Barrett M. (ed.) (2013), Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Barrett M. and Zani B. (eds.) (2015), Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives, Routledge, London.

Barrett M. et al. (2014), Developing intercultural competence through education/ Développer la compétence interculturelle par l'éducation, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf, abgerufen am 2. März 2022.

Beacco J.-C. et al. (2010), Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2. Auflage (2016) www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education, abgerufen am 2. März 2022.

Bertelsmann Foundation (2003), Civic-mindedness: participation in modern society, Bertelsmann Foundation Publishers, Gutersloh.

Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), Educating for global competence: preparing our youth to engage the world, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

Brady D., Verba S. and Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", American Political Science Review Vol. 89, No. 2, pp. 271-94.

Brander P. et al. (2012), Compass: manual for human rights education with young people, Council of Europe Publishing, Strasbourg; 2nd edn, updated in 2020, www.coe.int/en/web/compass, deutschsprachige Ausgabe (2020) unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/kompass, abgerufen am 2. März 2022)

Brander P. et al. (2016), Education pack "All different – all equal": ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people

and adults (3rd edn), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.eycb.coe.int/edupack/, abgerufen am 2. März 2022.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f726a>, abgerufen am 2. März 2022.

Byram M. (1997), Teaching and assessing intercultural communicative competence, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram M. et al. (2009), Autobiography of intercultural encounters, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters, abgerufen am 2. März 2022.

Byram M. et al. (eds.) (2017), From principles to practice in education for intercultural citizenship, Multilingual Matters, Clevedon.

Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), Guardian of democracy: the civic mission of schools, CCMS, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

Cantle T. (2012), Interculturalism: the new era of cohesion and diversity, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), Social psychology of culture, Psychology Press, New York.

Coste D. and Cavalli M. (2015), Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16807367ee>, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (1950), European Convention on Human Rights, European Court of Human Rights, Council of Europe, Strasbourg, www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2001), Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR), Cambridge University Press, Cambridge, www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2007), Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research, Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5dae, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2008), White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity", Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and

explanatory memorandum, Council of Europe, Strasbourg, auch auf Deutsch verfügbar unter www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe*, Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806b97c5>, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2012), Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member states on ensuring quality education, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2014), Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member states on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/09000016805c6105>, abgerufen am 2. März 2022.

Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.

Deardorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/respect/>, abgerufen am 2. März 2022.

Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edn), Cornell University Press, Ithaca, NY.

Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. et al. (eds.) (2003), *Well-being: positive development across the life course*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility/>, abgerufen am 2. März 2022.

Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gutersloh.

Flowers N. et al. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edn), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf, deutschsprachige Ausgabe unter www.compasito-zmrb.ch bzw. www.bpb.de/shop/materialien/themen-und-materialien/37210/compasito/, abgerufen am 2. März 2022.

Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology*, Vol. 4, No. 9, pp. 717-28.

Hogg M. A. and Vaughan G. M. (2014), *Social psychology* (7th edn), Pearson, Harlow.

Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College, Singapore.

Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806cd2f5>, abgerufen am 2. März 2022.

Katz L. G. (1993), *Dispositions: definitions and implications for early childhood practice*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, Champaign, IL.

Kennedy D., Hyland A. and Ryan N. (2007), "Writing and using learning outcomes: a practical guide" in Froment E. et al. (eds.), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*, Article C 3.4-1, Raabe, Berlin.

Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford companion to philosophy*, Oxford University Press, Oxford.

Knauth T. (2010), *Tolerance – A key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.

Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* Vol. 38, No. 4, pp. 506-22.

National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.

North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, New York.

North B. and Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing*, Vol. 15, No. 2, pp. 217-63.

North-South Centre of the Council of Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon, updated version 2012, www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/global-education-guidelines-a-handbook-for-educators-to-understand-and-implement-global-education-201-1, abgerufen am 2. März 2022.

Oakes P. J., Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.

OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, www.osce.org/odihr/93969, abgerufen am 2. März 2022.

Osler A. and Starkey H. (2010), *Teachers and human rights education*, Institute of Education Press, London.

Pettigrew T. F. and Tropp L. R. (2006), "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, pp. 751-83.

Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.

Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.

Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds.) (2003), Key competences for a successful life and a well-functioning society, Hogrefe and Huber, Gottingen.

Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), Advances in Experimental Social Psychology Vol. 25, pp. 1-65), Academic Press, New York.

Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications" [Basic human values: theory, measurement and applications], Revue française de sociologie, Vol. 42, pp. 249-88.

Sherrod L. R., Torney-Purta J. and Flanagan C. A. (eds.) (2010), Handbook of research on civic engagement in youth, John Wiley and Sons, Hoboken, N.J.

Stradling R. (2003), Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education, UNESCO, Council of Europe, OSCE/ODIHR and Organization of American States, Paris, Strasbourg, Warsaw and Washington, DC, <https://rm.coe.int/0900001680490349>, abgerufen am 2. März 2022.

UNESCO (2013), Intercultural competences: conceptual and operational framework, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

UNESCO (2014), Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

United Nations (1948), Universal Declaration of Human Rights, United Nations General Assembly, New York, www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/, abgerufen am 2. März 2022.

United Nations (2015), Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development, www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, abgerufen am 2. März 2022.

Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), Voice and equality: civic volunteerism in American politics, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
United Kingdom
Tel. +44 (0)333 202 5070
E-mail: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

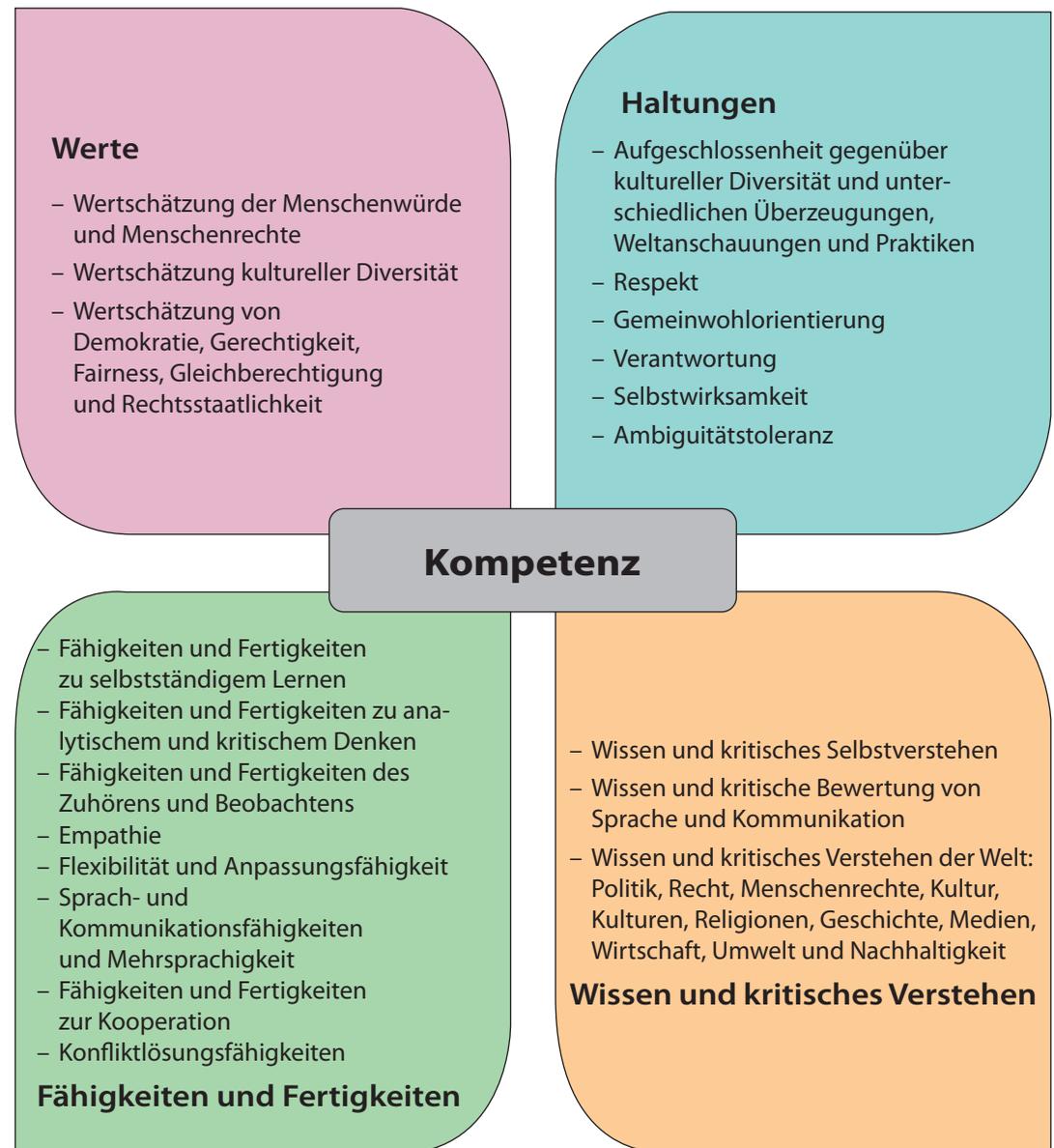
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur



Der Europarat fördert und schützt Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Diese Prinzipien bilden seit Jahrzehnten die Eckpfeiler der europäischen Gesellschaften und politischen Systeme, aber sie müssen erhalten und kultiviert werden, nicht zuletzt in wirtschaftlichen und politischen Krisenzeiten.

Die meisten Menschen würden zustimmen, dass Demokratie eine Form der Regierungsführung durch das Volk oder im Namen des Volkes bedeutet und nicht ohne Institutionen funktionieren kann, die regelmäßige, freie und faire Wahlen, das Mehrheitsprinzip und die Rechenschaftspflicht der Regierenden gewährleisten. Allerdings können diese Institutionen nur funktionieren, wenn die Bürgerinnen und Bürger selbst aktiv sind und sich zu demokratischen Werten und Einstellungen bekennen. Dabei kommt der Bildung eine zentrale Aufgabe zu. Dieser Referenzrahmen unterstützt Bildungssysteme in der Lehre, im Lernen und im Beurteilen von Kompetenzen für eine demokratische Kultur und bietet eine kohärente Orientierung im weiten Feld konkreter Bildungsansätze.

Dieser erste Band enthält das Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur, das von der Ständigen Konferenz der europäischen Bildungsminister im April 2016 in Brüssel einstimmig verabschiedet wurde. Der Band bietet zudem einen Überblick über den Hintergrund des Referenzrahmens sowie wichtige Orientierungshilfen für seine Anwendung, geht auf die Funktion der in Band 2 vorgestellten Deskriptoren ein und schließt mit einem Glossar der wichtigsten Begriffe. Weitere Anleitungen zur Umsetzung des Referenzrahmens finden sich in Band 3.

www.coe.int

Der Europarat ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 46 Mitgliedstaaten, darunter die Mitglieder der Europäischen Union. Alle Mitgliedsstaaten des Europarates haben die Europäische Menschenrechtskonvention unterzeichnet, einen Vertrag zum Schutz der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte überwacht die Umsetzung der Konvention in den Mitgliedstaaten.

**Band 1 einer
dreibändigen
Publikation**

