

# REFERENZRAHMEN: KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR



**Band 3**

**Leitfaden zur Umsetzung**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

# REFERENZRAHMEN: KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

## **Band 3**

Leitfaden zur Umsetzung

Curriculum

Pädagogik

Beurteilung

Lehrkräfteausbildung

Ganzheitliches Schulkonzept

Aufbau von Resilienz  
gegen Radikalisierung und  
gewaltbereiten Extremismus  
und Terrorismus

**Übersetzung aus dem Englischen:**

Marion Schweizer,  
Textpraxis Hamburg

Englische Ausgabe:  
*Reference Framework of Competences for  
Democratic Culture – Volume 3*  
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

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

---

**D**ie 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

---

<b>VORWORT</b>	<b>7</b>
<b>VORREDE</b>	<b>9</b>
<b>DANKSAGUNG</b>	<b>11</b>
<b>KAPITEL 1. CDC UND CURRICULUM</b>	<b>13</b>
<b>KAPITEL 2. CDC UND PÄDAGOGIK</b>	<b>29</b>
<b>KAPITEL 3. CDC UND BEURTEILUNG</b>	<b>59</b>
<b>KAPITEL 4. CDC IN DER AUSBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN</b>	<b>87</b>
<b>KAPITEL 5. CDC UND DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG (WHOLE SCHOOL APPROACH)</b>	<b>103</b>
<b>KAPITEL 6. CDC UND RESILIENZ GEGEN RADIKALISIERUNG, DIE ZU GEWALTBEREITEM EXTREMISMUS UND TERRORISMUS FÜHRT</b>	<b>117</b>

---

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



# Vorwort

---

**D**emokratische 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 Pilotprojekte 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, multi-kulturellen 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 das Wissen und kritische 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 freiwillig von 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

Calin 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 Lehrkräften, Fachkräften der pädagogischen Aus- und Weiterbildung, Schulleiterinnen und Schulleitern ihren aufrichtigen Dank für die Durchführung von Pilotprojekten mit den Deskriptoren aus.



# Kapitel 1

## CDC und Curriculum

---

### Inhalt

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ CDC-Modell und Curriculum
- ▶ Definitionen, Formen, Ansätze und Strukturen von Curricula
- ▶ Zum Einsatz des Referenzrahmens im Curriculum
- ▶ Zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula
- ▶ Empfehlungen
- ▶ Ressourcen
- ▶ Weiterführende Literatur

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Die wichtigste Zielgruppe dieses Kapitels über Curricula sind Verantwortliche aus der Bildungspolitik, Schulleitungen, Dekanate, Bildungsexpertinnen und -experten, Personen, die in Ministerien, regionalen oder kommunalen Behörden Lehrpläne entwickeln, sowie Lehrende und Lernende.

## Ziel und Überblick

---

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es zu untersuchen, wie das Modell der Kompetenzen für eine demokratische Kultur (CDC-Modell) von denjenigen eingesetzt werden kann, die im Bildungswesen für die Entwicklung und Reform von Curricula zuständig sind, um zum Beispiel ein vorhandenes Curriculum zu überprüfen oder weiterzuentwickeln bzw. ein neues Curriculum zu planen.

Das Kapitel diskutiert und definiert verschiedene Arten von Curricula und zeigt, auf welchen Ebenen Entscheidungen über Art und Inhalt von Curricula getroffen werden: vom vorgeschriebenen Curriculum bis hin zu jenen Curricula, über die Lehrende und Lernende eigenständig entscheiden. Der Begriff „vorgeschriebenes Curriculum“ bezieht sich hier auf einen gesetzlich festgelegten Lehrplan, der von einer zuständigen Regierungsstelle genehmigt, die gesetzlich für die Festlegung von Bildungsinhalten zuständig ist. Ein vorgeschriebenes Curriculum muss in den jeweiligen Schulen umgesetzt werden.

Curricula können an unterschiedlichen Punkten ansetzen, zum Beispiel bei dem Wissen, das gelernt werden muss, oder bei den Kompetenzen, die erworben werden müssen. Der CDC-Referenzrahmen kann für jeden Ansatz verwendet werden. Curricula können so gestaltet sein, dass sie unterschiedliche pädagogische Ansätze, Lehr- und Lernmethoden zulassen. In diesem Kapitel geht es auch darum, wie das CDC-Modell im Rahmen der jeweils gewählten Pädagogik und Methodik eingesetzt werden kann, zum Beispiel im Projektunterricht oder bei fächerübergreifenden Fragestellungen.

Im Anschluss daran werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie das CDC-Modell auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen zur Überprüfung und Gestaltung von Lehrplänen verschiedenster Art eingesetzt werden kann – von der nationalen über die lokale Ebene bis hin zur Fach- oder Klassenebene. Auf der zuletzt genannten Ebene des Lehrplans wird insbesondere die spezifische Situation in der Hochschulausbildung in den Blick genommen.

## Das CDC-Modell und Curricula

---

Das CDC-Modell beschreibt die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen, die nötig sind, um sich aktiv in eine „demokratische Kultur/Gesellschaft/Gruppe“ mit einzubringen. Die zugehörigen Deskriptoren beschreiben die verschiedenen Grade dieser Kompetenzen (siehe Band 2 des Referenzrahmens). Diese Deskriptoren decken nur solche Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen ab, die man lernen, vermitteln und beurteilen kann.

Junge Menschen können sich solche Kompetenzen durch informelles Lernen aneignen, indem sie Erfahrungen in der Welt und der Gesellschaft machen, in der sie leben. Sie können sie aber auch unter Anleitung einer Lehrkraft oder einer anderen Vermittlung durch formale oder non-formale Bildung erwerben. In diesen Fällen wird von den Lehrpersonen oder anderen Vermittlung erwartet, dass sie die Rahmenbedingungen für das Lernen systematisch und nach bestimmten Prinzipien planen.

Das CDC-Modell kann für die Planung ebenso wie für Analyse und Überprüfung vorhandener Pläne und deren Umsetzung genutzt werden, insbesondere wenn es um die Lernergebnisse geht, die in solchen Plänen angestrebt werden. Die zu erzielenden Lernergebnisse können mit den Kompetenzdeskriptoren und den entsprechenden Verhaltensweisen verglichen werden. Die Kompetenzdeskriptoren lassen sich auch in der formalen und informellen Beurteilung einsetzen, um festzustellen, ob die Lernergebnisse erreicht wurden. Siehe dazu die Erläuterungen zur Beurteilung in Kapitel 3.

Außer für bestehende Curricula kann das Modell auch eingesetzt werden, um Lehrplanbestandteile und Lernergebnisse, die von einem neuen Lehrplan erwartet werden, festzulegen. Dabei werden der Umsetzung und der Bewertung entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt.

## **Definitionen, Formen, Ansätze und Strukturen von Curricula**

---

### **Definitionen**

Es gibt viele Definitionen von Curricula, und jede davon steht für eine andere Auffassung von Bildung. Im traditionellen Verständnis ist ein Curriculum ein Lehrplan für ein bestimmtes Fach oder einen Studienbereich in einem pädagogischen Raum. Heute verstehen wir darunter einen Plan zur Gestaltung des Lernens anhand unterschiedlichster Erfahrungen innerhalb einer Bildungseinrichtung, sei es im Unterrichtsraum oder anderswo.

In diesem Kapitel wird der Begriff „Curriculum“ in erster Linie als „ein Plan für das Lernen“ definiert, wobei das Lernen nicht auf eine einzelne Klasse oder ein einzelnes Fach beschränkt ist, sondern in der gesamten Bildungseinrichtung stattfindet, zum Beispiel in einer Schule, einer Universität oder einer anderen Bildungs- oder Ausbildungsinstitution. Genauer gesagt ist ein Curriculum ein Plan für das Lernen, der Lernergebnisse, Lerninhalte und Lernprozesse für einen bestimmten Studienzeitraum beschreibt.

Ein Curriculum lässt sich auch einfach definieren als die Summe der Erfahrungen, die Lernende in einer Bildungseinrichtung machen, die teilweise geplant und teilweise ungeplant stattfinden. Auch auf diese Definition wird in diesem Kapitel Bezug genommen.

### **Entscheidungsebenen und Curriculumformen**

Eine zentrale Frage bei Entwurf und Entwicklung von Curricula lautet: Wer entscheidet über das Curriculum? Werden Entscheidungen im Bildungswesen an zentraler Stelle

getroffen, dann entscheiden über das Curriculum als einen „Plan für das Lernen“ die zuständige staatliche Bildungsbehörde oder die von ihr dazu bevollmächtigten Gremien. Werden die Entscheidungen hingegen dezentral getroffen, dann entscheiden die Bildungseinrichtung und die Lehrenden über Inhalte und Ziele des Curriculums (z. B. das schulische Curriculum).

Das CDC-Modell kann Curricula auf verschiedenen Entscheidungsebenen beeinflussen: auf der Ebene des Systems, auf der Ebene der Institution, auf der Ebene des Fachbereichs oder der Klasse und auf der Ebene der Lernenden.

Ein Curriculum als „Plan für das Lernen“ weist spezifische Merkmale und Formen auf, je nachdem, auf welcher Ebene darüber entschieden wird. Auf Systemebene wird das Curriculum von der zuständigen Behörde vorgeschrieben. Sie legt fest, was in jeder Bildungsphase zu erlernen ist. Auf der Ebene der Bildungseinrichtung wird das vorgeschriebene Curriculum von Lehrenden und pädagogischen Führungskräften entwickelt. Sie passen es an den schulischen Kontext und die konkreten Bildungsbedürfnisse an.

Auf Fachbereichs- oder Klassenebene werden vorgeschriebene und institutionelle Curricula in Form von Unterrichtsplänen und -materialien entwickelt und angewendet. Vorgeschriebene und institutionelle Curricula werden anschließend von den Lehrkräften – und in manchen Fällen auch von den Lernenden – interpretiert und in die Praxis umgesetzt. Auf der Ebene der Lernenden schließlich machen diese ihre Erfahrungen mit dem von den Lehrkräften geplanten Curriculum, bauen damit Kompetenzen auf und entwickeln sie weiter.

Ein Curriculum ist demnach ein Konstrukt, das in einem spezifischen Kontext und zu einem bestimmten Zeitpunkt geplant, entwickelt und verändert wird, und in all diesen Arbeitsphasen kann das CDC-Modell ganz oder in Teilen herangezogen werden.

Die zweite Bedeutung von „Curriculum“ bezieht sich, wie oben erwähnt, auf alle Erfahrungen, die die Lernenden innerhalb einer Bildungseinrichtung machen. Damit beschäftigt sich Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept.

## **Ansätze zur Curriculumentwicklung**

Es gibt viele verschiedene Ansätze für die Entwicklung des Curriculums als Plan für das Lernen. Drei davon sind in europäischen Ländern häufig zu beobachten: das wissensorientierte Curriculum, das zielorientierte Curriculum und das kompetenzorientierte Curriculum. Für jeden Ansatz ist festgelegt, welches zentrale Element die Struktur des Curriculums bestimmt, und die restlichen Curriculumkomponenten ergeben sich aus diesem zentralen Element.

Üblicherweise wird ein Curriculum als wissensorientiertes Curriculum konzipiert und geplant. Bei diesem Ansatz spielt das Wissen über Sachverhalte und Begriffe (deklaratives Wissen oder Sachwissen) die wichtigste Rolle, auch wenn andere Arten des Wissens, wie zum Beispiel prozedurales Wissen (Prozesswissen), metakognitives Wissen und Einstellungswissen, ebenfalls miteinbezogen werden. Entscheidend dabei sind Auswahl und Einstufung dessen, was im Sinne eines bestimmten Curriculums als relevantes Wissen erachtet wird.

In einem zielorientierten Curriculum sind es die Lernziele, also die von den Lernenden erwarteten Verhaltensweisen, die den Inhalt von Fachcurricula strukturieren und leiten. In diesem Fall werden im Curriculum Absichten darüber formuliert, was die Lernenden lernen sollten, um die definierten Ziele zu erreichen. In einer früheren Version dieses Ansatzes wurden die Ziele zunächst auf die Unterrichtsinhalte bezogen, z. B. Kenntnisse des Unterrichtsstoffs der Chemie oder Fähigkeiten, die für die Durchführung von Experimenten erforderlich sind. Später verlagerte sich dieser Ansatz immer mehr auf den Lernprozess selbst und die Zielformulierungen beschäftigten sich stärker mit den Verhaltensweisen, die die Lernenden an den Tag legen sollten. Diese Formulierung lässt sich dann so verändern, dass sie ausdrücklich auf die „Kompetenzen“ Bezug nimmt, die die Lernenden erwerben sollen, zum Beispiel die Kompetenz „chemische Experimente zu planen und durchzuführen, um eigene Hypothesen zu überprüfen“.

Das kompetenzorientierte Curriculum ist demnach eine Weiterentwicklung des zielorientierten Curriculums. Im Zentrum stehen das Lernen und die Lernenden sowie die Vermittlung disziplin- bzw. fachspezifischer und/oder fächerübergreifender Kompetenzen. In einem Curriculum als einem Plan für das Lernen geht es für gewöhnlich darum, was die Lernenden am Ende einer Lernphase in einem Fach oder einem mehrere oder alle Fächer umspannenden Kompetenzcluster „tun können“. Die Auffassung, dass Kompetenzen etwas sind, was Lernende „tun können“, ermöglicht ein Beurteilungskonzept, das sich auf die Leistungen der Lernenden konzentriert und damit darauf, was die Beurteilenden beobachten können.

Dieses Konzept geht davon aus, dass Kompetenzen (Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen) miteinander verknüpft sind. Eine Person, die kompetent handelt, setzt die in einer konkreten Situation relevanten Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen ein, um beispielsweise ein Phänomen zu interpretieren, ein Problem zu analysieren und zu lösen oder alternative Lösungen vorzuschlagen.

Bei der Entwicklung des CDC-Modells wurde der kompetenzorientierte Curriculumansatz zugrunde gelegt, in der Praxis allerdings wird keiner dieser Ansätze ausschließlich und in reiner Form umgesetzt. In Wirklichkeit werden diese Curriculumansätze häufig miteinander kombiniert, daher ist es wichtig zu erwähnen, dass das CDC-Modell mit allen Curriculumansätzen kombiniert werden kann.

Wer wissensorientierte Curricula aufsetzt, kann zum Beispiel betonen, wie wichtig es ist, die Wissensinhalte auch zu verstehen. In diesem Fall werden die Lehrenden besonderen Wert auf das Wissen über Werte (deklaratives Wissen) legen und den Lernenden vermitteln, wie man Werte analysiert und sich mit ihnen auseinandersetzt. Sie würden die Lernenden aber nicht dazu bewegen wollen, bestimmte Werte zu übernehmen und ihre Kompetenz bezüglich dieser Werte zu demonstrieren. Ein kritisches Verständnis von Werten verpflichtet weder die Lehrenden noch die Lernenden, bestimmte Werte zu übernehmen oder abzulehnen.

## **Aufbau des Curriculums**

Das Curriculum als ein Plan für das Lernen kann nach Fächern oder Disziplinen, Studienbereichen, fächerübergreifenden Themen oder Projekten aufgebaut werden.

Mit all diesen Strukturen werden Kompetenzen erworben, wie sie im CDC-Modell beschrieben sind. Die folgende Liste deckt nur die wichtigsten Möglichkeiten ab, wie ein Curriculum aufgebaut werden kann.

- ▶ **Nach Fächern oder Disziplinen.** Ein Curriculum lässt sich entsprechend den herkömmlichen Fächern wie zum Beispiel Mathematik, Sprache, Physik, Geschichte, Philosophie aufbauen, und alle Fächer können sich auf den Referenzrahmen beziehen. Zum Beispiel hängen mathematische Fähigkeiten wie Schätzen, Mustererkennung oder der Einsatz computergestützter Hilfsmittel mit den CDC zusammen, denn für all das müssen die Lernenden kritisch denken und ihre eigenen Vorstellungen kommunizieren können.
- ▶ **Nach Studienbereichen.** Ein Studienbereich ist ein konzeptueller Raum, der weniger durch Fächer/Disziplinen als durch das Lernen abgegrenzt wird. Lernen ist dann das, was mittels einer bestimmten Form von Erfahrungen – zum Beispiel visueller Bildung, Umweltbildung über Kunststoffbelastung, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften – oder auch mittels einer speziellen Gruppe von Kompetenzen oder Fähigkeiten wie zum Beispiel Lebenskompetenz erworben werden soll.
- ▶ **Nach fächerübergreifenden Themen und Kompetenzen.** Fächerübergreifende Themen können in Form von Phänomenen oder Problemen konzipiert werden, wie zum Beispiel „Demokratiebildung“, „Umweltbildung“ oder „Friedensbildung“. Das Unterrichtskonzept bei einem phänomen- oder problemorientierten Ansatz besteht in ganzheitlichem Lernen rund um reale Phänomene und Probleme. Dabei werden zunächst Fragen gestellt oder Probleme aufgeworfen, an denen die Lernenden interessiert sind. Ausgehend von diesen Phänomenen oder Problemen, wie zum Beispiel „Migration“ oder „Wasser- und Nahrungsmittelversorgung“, wird dann das Curriculum strukturiert, wobei verschiedene damit zusammenhängende Fächer integriert werden. Pädagogische Methoden wie forschendes Lernen, problemorientiertes Lernen, Projektunterricht und Portfolios sind für diese spezielle Form des Curriculums am besten geeignet.

Curricula können auch entlang von fächerübergreifenden Kompetenzen, wie demokratischen Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen oder Lernkompetenzen, aufgebaut werden.

Bei einer solchen Gestaltung des Curriculums wird eine fächerübergreifende Kompetenz in sämtlichen Fächern und Studienbereichen und damit durch alle Lehrenden vermittelt. „Schlüsselkompetenzen“ sollten im Curriculum als fächerübergreifende Kompetenzen entwickelt werden, und ein solches Curriculum sollte die fachbezogenen Grenzen überschreiten und Bildungsinhalte nicht mehr in verschiedene Disziplinen aufteilen.

Unabhängig von seiner Struktur organisiert ein Curriculum einen konkreten konzeptuellen Raum und Zeitraum, um das zu lernen, was auf einem bestimmten Bildungsniveau als angemessen erachtet wird. Regierungen und/oder staatliche Behörden entscheiden je nach ihrer Auffassung davon, was Lernen überhaupt ist, was gelernt werden sollte und welcher Ansatz oder welche Kombination von Ansätzen diesen Zweck am besten erfüllt, darüber, welche Arten von Curricula allein oder in Kombination für die Strukturierung und Organisation von Bildung am besten geeignet sind.

## Zum Einsatz des Referenzrahmens in Curricula

---

Das CDC-Modell kann als Ganzes oder in Teilen herangezogen werden, um ein Curriculum durch Überprüfung, Ausgestaltung und Weiterentwicklung zu bereichern. Bevor man allerdings beginnt, das CDC-Modell in einem Curriculum anzuwenden, ist zunächst die Frage zu beantworten, welche Art von politischer Bildung durch Unterricht und Lernen in Bildungseinrichtungen entwickelt werden soll. Wer mit dem CDC-Modell arbeitet, muss die Ziele des Referenzrahmens mit den Zielen des jeweiligen Bildungssystems, insbesondere mit den Zielen der Bildungseinrichtungen und ihrer Fächer, Studienbereiche oder sonstigen Organisationsformen verknüpfen.

Die Ziele und das Grundprinzip eines durch das CDC-Modell angereicherten Curriculums sind besonders darauf ausgerichtet, Kindern und Jugendlichen das gleichberechtigte und respektvolle Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln. Ein Curriculum wird in seinen Zielen und Inhalten teilweise durch die Grundsätze von Demokratie und Menschenrechten bestimmt. Infolgedessen orientiert sich das Curriculum an den Situationen und Kontexten der alltäglichen Lebenswirklichkeit sowohl der Lernenden und als auch der Lehrenden und ist mit diesen verknüpft.

### Überprüfung

Die Überprüfung ist der erste Schritt. Überprüfung bedeutet hier die systematische Untersuchung des Curriculums von der Beschreibung der curricularen Ziele über die Pädagogik bis hin zur Beurteilung in der Absicht, Kohärenz, Vollständigkeit und Transparenz aller seiner Bausteine zu gewährleisten.

Anhand des CDC-Referenzrahmens können die Verantwortlichen der oben beschriebenen Ebenen ihr Curriculum überprüfen und Bereiche identifizieren, in denen sich die interkulturelle und demokratische Bildung verbessern lässt, egal um welche Form von Curriculum es dabei geht oder wie es strukturiert ist. Im Idealfall sollte aus dieser Überprüfung hervorgehen, in welchem Umfang, wann und wie die Lernenden im Verlauf ihrer gesamten Schulbildung CDC erwerben.

### Gestaltung

Per definitionem eignet sich das CDC-Modell am besten für ein kompetenzorientiertes Curriculum. Bei diesem Ansatz steht das Lernen im Mittelpunkt der Curriculumgestaltung, das heißt, dass die verschiedenen Komponenten des Curriculums mit Blick auf die Lernenden ausgewählt werden. Wer ein Curriculum gestaltet, muss die verschiedenen Komponenten so auswählen und formulieren, dass der Curriculumansatz, das Curriculum selbst und die pädagogische Methoden zusammenpassen. Der Europarat hat an anderer Stelle für ein aktives Lernen im Bereich der politischen Bildung geworben (vgl. [www.coe.int/en/web/edc](http://www.coe.int/en/web/edc)). Es ist jedoch nicht Aufgabe des Referenzrahmens, einen bestimmten Curriculumansatz zu propagieren.

Kompetenzen sind kontextabhängig (die Kompetenzen einer Person entwickeln sich und werden in unterschiedlichen Situationen in unterschiedlichen Kombinationen

angewandt), zeitabhängig (die Kompetenzen einer Person entwickeln sich im Lauf der Zeit weiter) und situationsabhängig (die Kompetenzen einer Person müssen auf verschiedene Situationen übertragen werden).

Die persönlichen Ressourcen und Kompetenzen der Lernenden können variieren und je nach Kontext auf unterschiedliche Weise in Erscheinung treten. Somit könnte eines der Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten als Plan für das Lernen lauten, dass sich die praktische Umsetzung eines Curriculums eng an den Problemen und Themen der alltäglichen Lebenswirklichkeit orientieren und diese abbilden sollte.

Darüber hinaus setzen Menschen in demokratischen Kulturen ihre Kompetenzen oft im sozialen Miteinander ein. Eine wichtige Kompetenz ist daher „Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation“, was bedeutet, dass Menschen sozial angemessene verbale und nonverbale Kommunikationsformen in den in einer konkreten Situation benötigten Sprachen oder Sprachvarianten kennen und sie einsetzen können.

## **Gestaltungsprinzipien**

Für die Curriculumplanung und die Gestaltung von Lernerfahrungen zur Entwicklung von CDC gelten die folgenden Prinzipien:

- ▶ **Relevanz.** Alle, die in irgendeiner Form, zum Beispiel für einzelne Fächer und Studienbereiche, Curricula konzipieren und verfassen, tragen Verantwortung nicht nur für den Erwerb und die Weiterentwicklung fachspezifischer Kompetenzen, sondern auch für den Erwerb und die Weiterentwicklung von CDC. Das bedeutet zum Beispiel, dass Lehrende, die ein Curriculum gestalten, aus dem Studienprogramm (Studienplan oder Fachcurriculum) ihres Unterrichtsfachs die Inhalte auswählen, die sie in Bezug auf ihre Lernenden für wichtig erachten. Zusätzlich können sie den CDC-Referenzrahmen heranziehen, um die relevanten CDC-Kompetenzen auszuwählen und mit den fachspezifischen Kompetenzen zu verbinden. So ergeben sich Cluster von CDC und fachspezifischen Kompetenzen.
- ▶ **Überfrachtung vermeiden.** Eine der Hauptschwierigkeiten bei der Curriculumgestaltung besteht darin, ergänzend zu den vorhandenen Zielen und Inhalten eines Curriculums neue Komponenten auszuwählen. In diesem Sinne besteht bei der Veränderung oder Anreicherung von fachspezifischen Curricula mit CDC eine gewisse Gefahr der Überfrachtung. Es geht aber nicht um eine Ausweitung des Curriculums, sondern vielmehr um eine realistische Gestaltung für die zur Verfügung stehende Zeit. Welche CDC auch immer ausgewählt werden, sie müssen für die Gesamtziele, die erreicht werden sollen, relevant sein und mit diesen verknüpft werden. Es ist sehr wichtig, die Komponenten im richtigen Umfang auszuwählen, weil die Lernenden zur Entwicklung von CDC Zeit und Möglichkeiten benötigen.
- ▶ **Kohärenz und Transparenz.** Unter Kohärenz ist hier das Zusammenspiel von Zielen, Ansatz und ausgewählten Komponenten des Curriculums zu verstehen. Die Auswahl aus dem CDC-Modell sollte mit den Fähigkeiten und dem Wissen in einem Fach zusammenpassen und es sollte transparent gemacht werden, wie

die Fachkompetenzen und die Kompetenzen aus dem CDC-Modell miteinander zusammenhängen. So werden die Cluster der ausgewählten Kompetenzen kohärent und transparent mit den Gesamtzielen des Curriculums verbunden. Um Vorbehalten oder Missverständnissen bei Lehrenden und Lernenden zu begegnen, ist es wichtig, die Cluster der Fach- und CDC-Kompetenzen sowie die Ziele, die durch sie erreicht werden sollen, zu erläutern.

- ▶ **Vertikale und horizontale Kohärenz.** Bei der Curriculumgestaltung sind die vertikale und die horizontale Kohärenz der ausgewählten Curriculumkomponenten von entscheidender Bedeutung. Die horizontale Kohärenz sorgt dafür, dass Lernaktivitäten, die sich auf eine Kompetenz des CDC-Modells beziehen, in einem Teil des Curriculums genauso gestaltet sind wie die entsprechenden Aktivitäten in einem anderen Teil des Curriculums, sofern sie für den gleichen Zeitraum vorgesehen sind. Vertikale Kohärenz sorgt dafür, dass die Kompetenzen im Lauf der Zeit weiterentwickelt und erweitert werden.
- ▶ **Fortschreitende CDC-Entwicklung.** Um die Weiterentwicklung (z. B. Verfeinerung oder Verbesserung) und/oder die Erweiterung (z. B. Vermehrung) der Kompetenzen, die auf verschiedenen Bildungsniveaus erwartet werden, zu planen, können die Verantwortlichen für die Lehrplangestaltung entscheiden, welche Kompetenzen sich besser für jüngere und welche für ältere Lernende eignen. So können sie die Kompetenzen für eine demokratische Kultur in Form eines Spiralcurriculums anordnen, in dem manche Kompetenzen immer wieder aufgegriffen werden und andere dazukommen. Die Lernenden können alle Kompetenzen ihr ganzes Leben lang weiterentwickeln, deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden erfahren, was unter CDC zu verstehen ist, und dass sie sich selbstständig um lebenslanges Lernen bemühen.
- ▶ **Sprache und die dialogische Dimension.** Wer ein Curriculum verfasst, muss seine Absichten in präzise Worte fassen, um den Lesenden die Interpretation zu erleichtern und Missverständnissen vorzubeugen. Bei der Konzeption und Ausarbeitung eines Curriculumtexts sind partizipatorische Verfahren der Curriculumerstellung erforderlich. Alle Beteiligten – insbesondere die Zielgruppen des Curriculums – sollten dazu gehört werden und sogar über dessen Inhalte mitentscheiden. Die Beteiligung an der Erstellung eines Curriculums erfordert, dass sich die Teilnehmenden während des gesamten Prozesses über die Bedeutung aller Wörter und Begriffe einigen, die in den Text aufgenommen werden. Wenn Bildungseinrichtungen eine wirklich demokratische Kultur der Curriculumerstellung etablieren wollen, dann müssen sie dafür Sorge tragen, dass ihre Organisationsstrukturen und Verfahren solche partizipatorischen Prozesse ermöglichen.
- ▶ **Kontextualisierung der CDC.** Kompetenzen für eine demokratische Kultur müssen im Hinblick auf die nationalen, kulturellen und institutionellen Gegebenheiten interpretiert werden, unter denen der Unterricht nach einem Curriculum stattfindet, und zwar mit Schwerpunkt auf der Lösung realer Probleme oder Fragestellungen. In einem lokalen Kontext manifestieren sich reale Probleme auf unterschiedliche Weise und in verschiedenen Formen und sie haben jeweils ihre ganz eigenen historischen Wurzeln, Gründe und Ursachen. Manche davon, zum Beispiel extreme Gewalt oder Mobbing, treten

möglicherweise in verschiedenen Kontexten auf. Doch in allen Fällen können der Rückgriff auf demokratische und menschenrechtliche Grundwerte und die Entwicklung von CDC dabei helfen, reale Probleme auch auf lokaler Ebene zu lösen. So kann der Referenzrahmen in lokalen Situationen herangezogen und an diese angepasst werden.

- ▶ **Ein sicheres Umfeld für den CDC-Unterricht.** Einige Aspekte der CDC sind heikel und umstritten. Bei der Gestaltung des Curriculums muss auch ein sicheres Umfeld für Diskussionen und Debatten eingeplant werden, sodass mögliche Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten auf friedliche Art und Weise bearbeitet werden können (siehe Kapitel 5 zum ganzheitlichen Schulkonzept).

## Kompetenzen in Cluster zusammenfassen

Kompetenzen für eine demokratische Kultur werden kaum jemals einzeln eingesetzt. Kompetentes Verhalten erwächst eher aus der flexiblen Anwendung ganzer Kompetenz-Cluster, je nachdem, welche besonderen Anforderungen in einer konkreten Situation bestehen. Was nun die Gestaltung und Entwicklung von Curricula betrifft, so liefert der Begriff der Clusterbildung die Begründung dafür, dass die Kompetenzen in spezielle, für die einzelnen Fachgebiete relevante Untergruppen (Konglomerate) zusammengefasst und mit allen Fachgebieten des Curriculums verknüpft werden können. Auf diese Weise lassen sich CDC explizit in die Gestaltung und Entwicklung von Curricula einbauen, selbst dort, wo die politische Bildung kein eigenständiger Baustein eines Curriculums ist.

In Curricula für einzelne Fächer kann auf geclusterte Kompetenzen verwiesen werden, und Kompetenz-Cluster lassen sich auch mit übergeordneten Leitlinien von Bildungseinrichtungen verknüpfen. Es ist nicht notwendig, feste Cluster zu definieren, aber wenn allgemeine Prinzipien – vielleicht durch Beispiele flankiert – vorgegeben werden, dann können Lehrende die Cluster eigenverantwortlich auf ihren Kontext und die Bedürfnisse ihrer Lernenden zuschneiden.

## Gestaltung und Entwicklung von Curricula

---

### Ein vorgeschriebenes Curriculum mithilfe des CDC-Referenzrahmens gestalten und entwickeln

Wie in Band 1 des Referenzrahmens festgestellt wurde, werden mit Bildung mehrere Ziele verfolgt: die Förderung der persönlichen Entwicklung, der Aufbau und Erhalt eines anspruchsvollen Grundwissens und die Vorbereitung der Lernenden auf den Arbeitsmarkt. Außerdem soll Bildung die Menschen auf ein Leben als aktive demokratische Bürgerinnen und Bürger vorbereiten. Somit lassen sich die Kompetenzen für eine demokratische Kultur als Schlüsselkompetenzen betrachten, die über alle Fächer und Studienbereiche hinweg entwickelt werden müssen. In diesem Sinne haben Lehrende aller Fächer die Verantwortung, die CDC zu vermitteln, zu erlernen und zu beurteilen. Auf der anderen Seite können die CDC auch Gegenstand eines einzelnen Fachs sein, wie zum Beispiel der politischen Bildung, der Sozialwissenschaften bzw. der Sozialkunde.

Auf der systematischen Ebene können diejenigen, die für die Curriculumentwicklung zuständig sind, (fachbezogene oder fächerübergreifende) Kompetenzen aus dem CDC-Modell auswählen und bei der Abfassung neuer Curricula fachbezogene oder fächerübergreifende Kompetenzen mit Kompetenzen aus dem CDC-Modell zusammenfassen.

Der erste Schritt ist immer die Überprüfung des aktuellen vorgeschriebenen Curriculums. Existiert die politische Bildung in einem Bildungssystem als eigenständiges Fach oder Studienggebiet, das verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen oder fächerübergreifende demokratische Kompetenzen abdeckt, dann können Dimensionen, die vom vorgeschriebenen Curriculum möglicherweise noch nicht abgedeckt werden – beispielsweise Recht und Menschenrechte –, oder spezifische Kompetenzen und Curriculumkomponenten, die im aktuellen Unterrichtsprogramm noch nicht vorkommen, anhand der CDC ausfindig gemacht werden.

Wie das CDC-Modell eingesetzt wird, richtet sich nach der curricularen Grundidee des jeweiligen Bildungssystems und den Entscheidungen darüber, welche Arten von demokratischem Wissen und demokratischen Kompetenzen in einem konkreten Kontext am wertvollsten sind. Der Referenzrahmen kann helfen, das Curriculum auf unterschiedliche Art und Weise zu konzipieren, zu analysieren, sich damit auseinanderzusetzen und somit neue Blickwinkel für die Auswahl der Curriculumkomponenten zu wählen. Dies kann dazu führen, dass das vorgeschriebene Curriculum nicht mehr nach Disziplinen, sondern nach einem anderen Modus organisiert wird, um beispielsweise bei der Auswahl der Komponenten zu einem globaleren und komplexeren Ansatz zu gelangen.

### **Good-Practice-Beispiel aus Rumänien**

Politische Partizipation steht bei den Kompetenzen im neuen sozialpädagogischen Curriculum für die Sekundarstufe I und bei den darin propagierten Lernaktivitäten im Vordergrund. Ziele des neuen Curriculums sind die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Teamarbeit, verantwortungsbewusste Partizipation an Entscheidungsprozessen und Anwendung neuer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, um Fakten, Ereignisse, Ideen und Prozesse entweder aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden oder aus dem Leben anderer Gruppen und Gemeinschaften kritisch zu beleuchten. Auf der Ebene der verschiedenen Komponenten – allgemeine und spezifische Kompetenzen, Lernaktivitäten, (anwendungsbezogene) Grundkenntnisse und methodische Vorschläge – geht das Curriculum explizit auf die Kenntnis und das Verstehen von Konzepten ein, die im CDC-Modell enthalten sind (wie Menschenrechte, politische Partizipation, Rechte und Pflichten, die Notwendigkeit von Gesetzen und Vorschriften, Rechtsstaatlichkeit).

### **Good-Practice-Beispiel aus der Ukraine**

Im Jahr 2016 verabschiedete der Staat ein neues kompetenzorientiertes Curriculum, in dem allgemeine Lernziele (ein sogenanntes „Abschluss-Portrait“) festgelegt und acht Kompetenzen aufgeführt sind, die fächer- und jahrgangsübergreifend entwickelt werden sollen. Eine dieser acht Kompetenzen ist die politische Partizipation in der Demokratie.

Erstmals wurde das staatliche Curriculum der Ukraine in Form von Lernfortschritten formuliert und präsentiert. Es beginnt mit der Definition von kompetenzorientierten Lernzielen für das 2. Schuljahr, gefolgt von den Zielen für das 4., 6., 9. und 12. (= letzte) Schuljahr. Die Untergruppe Sozialwissenschaften und Geschichte hat sich bei der Ausarbeitung des Curriculumentwurfs am CDC-Modell des Europarates orientiert. Die angestrebten Lernziele wurden mithilfe des CDC-Modells und verschiedener Ansätze des Europarates definiert.

## **Wie man Curricula für Institutionen mithilfe des CDC-Referenzrahmens gestaltet und entwickelt**

CDC werden nicht nur im Rahmen des Unterrichts erworben, sondern auch durch die Erfahrungen, die die Lernenden in der Schule insgesamt machen und die im Curriculum als „Erfahrungstotalität“ aufgegriffen werden. Aus diesem Grund sind interdisziplinäre Projekte, institutionelle Projekte, internationale Projekte, die Partizipation der Lernenden in den Leitungsgremien der Bildungseinrichtung, die Partizipation der Lernenden in eigenen Interessengruppen et cetera wichtig, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, sich die CDC anzueignen und sie weiterzuentwickeln.

Um ein an den CDC orientiertes Curriculum für eine Bildungsinstitution zu entwickeln, muss sich die Leitung dieser verpflichten, diese Art des Lernens und zudem auch die Zusammenarbeit und Koordination zwischen Leitungsebene und Lehrkräften zu fördern. Ihnen kommt die Aufgabe zu, eine Bildungseinrichtung als demokratischen Raum zu gestalten, in dem die Lernenden an den Aktivitäten und der Steuerung der Einrichtung mitwirken können.

Um demokratische Kompetenzen zu vermitteln und auf institutioneller Ebene eine demokratische Kultur zu entwickeln, müssen sich Lehrende koordinieren und gemeinsam Lernsituationen organisieren, in denen die Lernenden die CDC erwerben und einüben können. Dabei wird das CDC-Modell herangezogen, um die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen zu planen, wobei die Lehrenden das Curriculum auf institutioneller Ebene planen und umsetzen.

### **Good-Practice-Beispiel aus Andorra**

Globale Projekte auf Sekundarstufe I. In den Mittelschulen Andorras (Lernende im Alter von 12 und 13 Jahren) wird das ganzheitliche Curriculum um zwei globale Projekte herum strukturiert. In einem Projekt geht es um ein sozialwissenschaftliches, im anderen um ein naturwissenschaftliches Problem. Die Inhalte aller Schulfächer werden so aus dem vorgeschriebenen Curriculum ausgewählt, dass diese sozial- und naturwissenschaftlichen Probleme damit ganz oder teilweise gelöst werden können. Jedes Projekt wird wöchentlich in zwei Einheiten von jeweils zwei bzw. drei Stunden zu Beginn bzw. am Ende der Woche entwickelt. Die Methodik dieser Projekte ist immer kooperativ und alle Projekte werden in allen Klassen der Schule kommuniziert und aufgegriffen und sogar der Nachbarschaft der Schule vorgestellt. Jedes Projekt wird über einen Zeitraum von vier oder fünf Wochen verfolgt, sodass pro Schuljahr sechs globale sozialwissenschaftliche und sechs globale naturwissenschaftliche Projekte durchgeführt werden. Beispiele für solche globalen sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Projekte sind die Herausforderungen des interkulturellen

Zusammenlebens und der Einfluss des Menschen auf verschiedene Ökosysteme. Die CDC werden in jedem globalen Projekt aufgegriffen und gehen auch in die Lern- und Unterrichtsmethodik ein.

## **Fachspezifische oder interdisziplinäre Curricula mithilfe des CDC-Referenzrahmens gestalten und entwickeln**

Sowohl fachspezifische (disziplinäre) als auch interdisziplinäre Curricula sind nicht nur Pläne für das Lernen, sondern umfassen auch diejenigen Aktivitäten und Aufgaben, die in Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien enthalten sind. Darüber hinaus sind auch alle Lernerfahrungen, die die Lernenden machen – also Interaktionen und Zusammenleben im pädagogischen Raum – ebenfalls Teil des Curriculums. Die Lehrenden ermitteln die Bedürfnisse der Lernenden und schlagen im Zuge der Curriculumplanung eine Abfolge von Aktivitäten, Aufgaben oder Projekten vor.

Dabei können sie das CDC-Modell heranziehen, um einzelne Unterrichtsaktivitäten wie zum Beispiel Simulationen, Diskussionen oder Erläuterungen zu gestalten, aber auch für komplexere Aufgaben, wie etwa Projekte, oder für Aktivitäten, bei denen die Arbeit im Unterricht mit Aktionen im Umfeld der Schule kombiniert wird. Das CDC-Modell lässt sich auch für die Gestaltung und Entwicklung außerschulischer Aktivitäten nutzen, beispielsweise für gemeinnützige Arbeit und Service Learning oder auch für Freiwilligendienste, die ausschließlich außerhalb der Schule geleistet werden.

Im Zuge dieser Aufgaben, Aktivitäten oder Projekte können CDC allein oder in Kombination mit fachspezifischen Kompetenzen bzw. fächerübergreifenden Inhalten und Kompetenzen entwickelt werden. Fachkompetenzen und CDC-Kompetenzen können miteinander verwandt sein und Fachkompetenzen können bei der Curriculumplanung mit CDC in Cluster zusammengefasst werden. Solche Cluster werden entwickelt, um den Lernbedürfnissen in einem konkreten Kontext – egal ob auf gesamtstaatlicher, regionaler oder lokaler Ebene – gerecht zu werden.

CDC können anhand von demokratischen, interkulturellen und lebenspraktischen Fragen unterrichtet, erlernt und beurteilt werden. Werden diese Themen im Unterricht behandelt, dann ist es wichtig, in der Schule eine sichere Umgebung für Diskussionen und Debatten herzustellen und auftretende Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten friedlich zu lösen.

Bei all diesen Ansätzen sind die Lehrenden diejenigen, die das Curriculum planen und entwickeln, hinsichtlich sowohl des offenen als auch des heimlichen Lehrplans. Aber auch die Lernenden können in diesem Prozess mitreden. Man kann sie einladen, sich an der Entscheidungsfindung über Inhalte und Methoden des Lernprozesses zu beteiligen, und sie können dieser Einladung folgen. Die Grundlage dafür kann entweder aus gesetzlichen Vorgaben in einem Curriculum oder auch aus pädagogischen und unterrichtsmethodischen Überlegungen der Lehrenden bestehen. Eine derartige Partizipation an der Curriculumplanung ist eine besonders fruchtbare Art und Weise, CDC umzusetzen, denn eine demokratische Umgebung und Schulkultur beinhaltet auch ein gewisses Maß an Mitbestimmung und Wahlfreiheit der Lernenden, was ihr eigenes Lernen betrifft.

### **Good-Practice-Beispiel aus Portugal**

Projekt „Wir schlagen vor!“ über politische Partizipation und Innovation in Geographie auf der Sekundarstufe I und in der beruflichen Bildung (Alter 15 Jahre). Es handelt sich um ein landesweites Projekt, das in mehreren Schulen des Landes umgesetzt wird und bei dem die Schülerinnen und Schüler lokale Probleme identifizieren und Lösungen vorschlagen. Das Projekt beginnt damit, dass sich die Lernenden informieren und herausfinden, welche Probleme bei ihnen vor Ort existieren. In Kleingruppen wählen sie die wichtigsten Probleme der Schule und der Anwohnerschaft aus. Sie beschaffen sich Informationen direkt aus dem Rathaus und führen ein kleines Forschungsprojekt zu dem Problem durch, das sie ausgewählt haben, um einen Lösungsvorschlag zu erarbeiten. Beispiele für Probleme, die ausgewählt wurden, sind: die Änderung der Fahrtroute von öffentlichen Verkehrsmitteln oder die Sanierung eines leerstehenden Gebäudes.

Im Bereich der Hochschulbildung gestaltet sich die Situation etwas anders. Die Grundsätze der universitären Autonomie und der akademischen Freiheit werden im Grad der Autonomie derjenigen greifbar, die Curricula für ihre Lehrveranstaltungen entwickeln. Akademische Lehrende und Professorinnen und Professoren können ihre fachspezifischen Curricula normalerweise frei und selbstbestimmt auswählen und gestalten. Ihre Lehrveranstaltungen berücksichtigen Forschungsprioritäten und gesellschaftliche Fragen und sollen außerdem noch einen Bezug zur Arbeitswelt aufweisen. Auch bei der Gestaltung fachspezifischer Curricula in der Hochschulausbildung sollte die Entwicklung von CDC mitberücksichtigt werden.

### **Den eigenen Lernprozess mithilfe des CDC-Referenzrahmens planen**

Lernende sollten nicht nur im Zentrum von Bildung stehen, sondern auch mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, zum Beispiel, indem sie ihre Lernbedürfnisse und Interessen identifizieren, die Initiative ergreifen und sich an Projekten beteiligen. In diesem Fall sind es die Lernenden, die ihr eigenes Curriculum gestalten, wenn sie in der Lage sind, zu erkennen und sich darüber klar zu werden, mit welchen Kompetenzen sie sich näher beschäftigen wollen. Sie können auch in die Rolle der Beurteilenden schlüpfen, indem sie zum Beispiel ihre besten Erzeugnisse zusammenstellen und in einem Portfolio aufbewahren.

Sie können in Arbeitsgruppen lernen, in denen sie mitbestimmen und ihren Lernprozess selbst organisieren können. Sie können aktiv über ihr eigenes Lernen entscheiden, indem sie zum Beispiel mit einer kooperativen Methodik lernen und Aufgeschlossenheit und Verständnis für andere Ansichten entwickeln. Auch auf institutioneller Ebene können sie sich gemeinsam mit Lehrenden und pädagogischen Führungskräften an der Entscheidungsfindung beteiligen und auf diese Weise einen Beitrag zur demokratischen Kultur der Bildungseinrichtung leisten.

## **Empfehlungen**

---

### **Für Verantwortliche in der Bildungspolitik**

- ▶ Stellen Sie Demokratie und politische Partizipation in das Zentrum der Bildungsziele und der Ziele des vorgeschriebenen Curriculums.

- ▶ Unterstützen Sie Führungskräfte, Lehrende, Lernende und andere Akteurinnen und Akteure des Bildungswesens in geeigneter Weise bei der Einbindung der CDC in alle Curricula.
- ▶ Beteiligen Sie Lehrende an Entscheidungen und an der Formulierung des vorgeschriebenen Curriculums.

### **Für Schulleitungen, Dekanate oder pädagogische Führungskräfte**

- ▶ Stellen Sie Demokratie und politische Partizipation in das Zentrum der Bildungsziele und der Ziele des vorgeschriebenen Curriculums.
- ▶ Beteiligen Sie Akteurinnen und Akteure, insbesondere Lehrende und Lernende, an Entscheidungen und an der Formulierung des institutionellen Curriculums.
- ▶ Unterstützen Sie Lehrende und Lernende in geeigneter Weise bei der Anwendung und Einbindung von CDC im Unterricht und beim Lernen.
- ▶ Schaffen Sie neue demokratische und partizipatorische Strukturen und Verfahren oder entwickeln Sie vorhandene weiter, um in allen Bildungseinrichtungen eine demokratische Kultur zu gewährleisten.

### **Für Personen, die Curricula entwickeln**

- ▶ Überprüfen Sie das vorgeschriebene Curriculum, um herauszufinden, welche Kompetenzen für Demokratie und Partizipation darin vorkommen, und ziehen Sie die CDC heran, um das derzeitige Curriculum weiterzuentwickeln oder, wo nötig, zu verändern.
- ▶ Beteiligen Sie die Akteurinnen und Akteure an Entscheidungen und an der Formulierung eines Curriculums.

### **Für Lehrende**

- ▶ Entscheiden Sie sich für eine adäquate Pädagogik und Unterrichtsmethodik, die sich an demokratischen Werten orientiert und auf einer klaren, für alle Lernenden sinnvollen Lerntheorie beruht.
- ▶ Schaffen Sie eine demokratische Lernatmosphäre.
- ▶ Integrieren Sie die Beurteilung in den Unterricht und das Lernen, denn sie sind miteinander verknüpft und beruhen auf dem gleichen Grundprinzip. Gehen Sie dabei auch auf CDC ein.
- ▶ Motivieren Sie die Lernenden, aktiv über ihr Lernen mitzuentcheiden.

## **Quellen**

---

Akker J. (van den) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

## **Weiterführende Literatur**

---

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



## Kapitel 2

# CDC und Pädagogik

---

### **Inhalt**

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ Inhalte und Schlüsselbegriffe
- ▶ Methoden und Ansätze
- ▶ Die Anwendung der Kompetenzdeskriptoren
- ▶ Fazit und Blick nach vorn
- ▶ Literaturhinweise
- ▶ Ressourcen
- ▶ Anhang

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Dieses Kapitel richtet sich an alle pädagogischen Fachkräfte, ganz konkret an diejenigen, die in der schulischen Praxis tätig sind; an Lehrkräfte und Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen; an diejenigen, die Lehrkräfte ausbilden, Curricula entwickeln, bildungspolitische Entscheidungen treffen, Schulen leiten beziehungsweise in der Primarstufe oder den Sekundarstufen I und II unterrichten; und ebenso an Lehrkräfte an Hochschulen.

## Ziel und Überblick

---

Dieses Kapitel soll interessierten Lehrkräften helfen, die CDC in ihre Praxis zu integrieren. Es werden Methoden und pädagogische Ansätze vorgestellt, die zur Entwicklung von CDC eingesetzt werden können und auf den allgemeinen Richtlinien und Grundsätzen basieren, die in Band 1 des Referenzrahmens dargestellt werden.

Das CDC-Modell kann dazu beitragen, innovatives und kreatives Potenzial zu entwickeln, denn die Kompetenzen, die innerhalb der schulischen Fachstrukturen vermittelt werden, können durch Kompetenzen ergänzt werden, die zu demokratischem Handeln befähigen.

Der Erfolg von Unterrichtsaktivitäten, die auf die Auseinandersetzung mit Werten und die Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritischem Verstehen für eine demokratische Kultur abzielen, hängt davon ab, wie gut die Lehrkräfte solche Bildungsaktivitäten planen, entwickeln und auf das zuschneiden, was sie selbst und ihre Lernenden brauchen.

Kompetenzen für eine demokratische Kultur können im Rahmen der normalen Schulaktivitäten und in allen Fächern entwickelt werden. Lehrkräfte müssen sich nicht komplett umorientieren, sind aber eingeladen, ihre gegenwärtige Praxis durch die Einbindung von CDC in ihren Unterricht zu bereichern. Daher werden in diesem Kapitel

- ▶ verschiedene konkrete pädagogische Grundsätze und Wahlmöglichkeiten erläutert, wie die Kompetenzen vermittelt und entwickelt werden können, ergänzt durch die Begründungen für die verschiedenen Alternativen;
- ▶ empfehlenswerte pädagogische Methoden und Ansätze für die Vermittlung und Entwicklung der Kompetenzen skizziert;
- ▶ und Ressourcen für Lehrkräfte genannt und Lern- bzw. Unterrichtsaktivitäten für verschiedene Unterrichtsstile vorgeschlagen.

## Inhalte und Schlüsselbegriffe

---

Der Begriff „Pädagogik“ ist hier sehr weit gefasst und bezieht sich auf die Organisation eines Lernprozesses. Die Pädagogik beschäftigt sich also mit der Organisation von Unterricht, Lernen und Beurteilung auf der Grundlage eines Curriculums. In diesem Kapitel wird weder auf die Beurteilung noch auf ganzheitliche Schulkonzepte eingegangen, denn diese werden in weiteren Kapiteln

behandelt. In diesem Kapitel geht es um den Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander und mit dem Curriculum.

Die Entwicklung von CDC kann explizit begriffen werden, nämlich als Unterrichtsthema, aber auch implizit, nämlich als Querschnittsanliegen, das in alle Unterrichts- und Lernprozesse integriert wird, die in einem gemeinsam verantworteten Rahmen in Schulen stattfinden. Aus dieser gemeinsamen Verantwortung für die Bildung heraus wird festgelegt, was Kinder unbedingt lernen sollen, und es können viele Akteurinnen und Akteure eingebunden werden, um auf die gemeinsamen Ziele hinzuwirken: Eltern, Bildungseinrichtungen, Zivilgesellschaft und die jungen Menschen selbst arbeiten zusammen und entscheiden mit, welche Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie welches Wissen und kritisches Verstehen relevant sind und Kindern und jungen Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der jeweiligen Gesellschaft unbedingt vermittelt werden sollten.

Die im Folgenden dargelegten pädagogischen Ansätze eignen sich nicht nur für die Entwicklung von CDC, sondern helfen auch, angenehmere und sichere Lernumgebungen zu schaffen und Mittel und Wege zu finden, um gewaltsamen, diskriminierenden und antidemokratischen Strukturen darin entgegenzuwirken. Manche Lehrende machen sich die CDC mühelos zu eigen und können damit ihre Praxis und ihre Werte besser zur Deckung bringen und die Fortsetzung potenziell diskriminierender Arbeits- und Verhaltensweisen vermeiden. Sie können sich sogar für ihre eigenen Vorurteile und Voreingenommenheiten sensibilisieren und einen anderen, differenzierteren Blick auf die Lernenden gewinnen. Lehrende und andere relevante Akteurinnen und Akteure können anhand dieser pädagogischen Ansätze überprüfen, was sie in ihrer täglichen Praxis tun:

- ▶ evaluieren, welches Niveau sie dabei erreichen;
- ▶ erkennen, was sie zu tun glauben, aber nicht wirklich tun;
- ▶ darüber nachdenken, was sie stattdessen tun könnten;
- ▶ sich auf das konzentrieren, was sie besser machen könnten.

Die Überlegungen zur Organisation der Lernprozesse können sich an folgenden Fragen orientieren:

- ▶ Inwieweit trägt Ihr Unterricht Ihrer Meinung nach dazu bei, dass die Lernenden zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern heranwachsen/die Menschenrechte achten?
- ▶ Wie häufig haben Ihre Lernenden Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen/sich andere Meinungen anzuhören/im Unterricht über ihre Verschiedenheiten zu diskutieren?
- ▶ Wie oft werden in den von Ihnen unterrichteten Klassen Fragen über Menschenrechte, demokratische Partizipation, Gerechtigkeit, Gleichbehandlung oder Rechtsstaatlichkeit aufgeworfen?
- ▶ Auf welche Weise begünstigen Sie mit Ihrer derzeitigen Unterrichtspraxis die Entwicklung intellektueller, persönlicher und gesellschaftlicher Ressourcen, die die Lernenden befähigen werden, sich als aktive Bürgerinnen und Bürger einzubringen?

- ▶ Inwieweit geben Sie den Lernenden Zeit, durch Teamarbeit ihr Verstehen zu schärfen und soziale Kompetenzen einzuüben, und damit sowohl individuelle als auch soziale Prozesse und Resultate zu fördern?
- ▶ Wie oft beziehen Sie praktische Aktivitäten und erfahrungsbezogene Ansätze mit ein?
- ▶ Gelingt es Ihnen, in Ihrem Unterricht die Vorerfahrungen der Lernenden aufzugreifen?

Die pädagogischen Ansätze und Methoden zur Entwicklung der CDC motivieren die Lernenden, aktiv Erfahrungen und Entdeckungen zu machen, sich Herausforderungen zu stellen, Analysen vorzunehmen und Vergleiche anzustellen, nachzudenken und zusammenzuarbeiten. Lernende werden als ganze Person angesprochen und kognitiv, emotional und praktisch (also mit Kopf, Herz und Hand) in Anspruch genommen. Die Methoden, der Kommunikationsstil und die Strategien selbst bergen ein enormes Potenzial für die Entwicklung von demokratischen Kompetenzen. Gleichwohl können Lehrende auf vielerlei Art und Weise an der Entwicklung von CDC mitwirken. Lehrende und diejenigen, von denen sie ausgebildet werden, könnten die CDC bei der Planung und Evaluierung ihrer Lehrtätigkeit aktiv einsetzen. Sie können sich mit den Unterrichtsinhalten befassen und mit curricularen Ansätzen arbeiten, mit denen sie die Dimensionen der interkulturellen Verständigung, der Menschenrechte, der Gerechtigkeit und so weiter im gesamten vorhandenen Curriculum aufgreifen und entweder innerhalb des Fachunterrichts oder gemeinsam durch die Kombination verschiedener Fachgebiete modifizieren. Alle Schulfächer sind geeignet, um CDC mit einzubeziehen.

Kompetenzen für politische Partizipation in der Demokratie lassen sich durch lernprozessbezogene ebenso wie durch inhaltsbezogene Unterrichtsansätze entwickeln. In einer Unterrichtsaktivität werden CDC oft durch die Kombination von verschiedenen Bausteinen entwickelt, die sich sowohl auf den Inhalt als auch auf den Prozess beziehen. Daher ist es wichtig, dass alle, die das Lernen anleiten, die Entwicklung von CDC bei den Lernenden planen und vorantreiben. In den meisten Fällen gibt es einige Grundsätze für diese Planung. Lehrende als diejenigen, die das Lernen anleiten, planen ihre Unterrichtsaktivitäten so, dass sie Gelegenheiten schaffen für:

- ▶ **Erfahrungen.** Ein geeigneter Weg zur Entwicklung von Haltungen wie Respekt, Aufgeschlossenheit und Empathie besteht darin, Gelegenheiten zum Erfahrungslernen zu schaffen, wobei es sich um reale oder um imaginäre Erfahrungen handeln kann. Die Lernenden können solche Haltungen beispielsweise durch Spiele, Aktivitäten, herkömmliche Medien und soziale Netzwerke, durch den persönlichen Umgang mit anderen oder durch Briefwechsel kennenlernen. Die Lehrenden können ihren Lernenden ausgewählte Bücher zu lesen geben oder dafür sorgen, dass sie physisch oder online mit Menschen aus der eigenen Gemeinde, anderen Stadtteilen, Regionen und Ländern in Kontakt kommen. Sie können Veranstaltungen und internationale Begegnungen für junge Menschen organisieren. Lehrende für Geschichte können zum Beispiel historische Ereignisse in einem Theaterstück oder mittels anderer Aktivitäten rekonstruieren, die auf die Entwicklung

von Multiperspektivität zugeschnitten sind. All diese Beispiele können Gelegenheiten zum Lernen durch Vergleich und Analyse schaffen.

- ▶ **Vergleiche.** Lernende können vom Kontakt mit dem „Anderen“ profitieren. Viele Lernende vergleichen das Unbekannte mit dem, was ihnen vertraut ist, und kritisieren das Unbekannte als „bizar“, als „schlechter“ oder gar als „unzivilisiert“. Lehrende müssen auf solcherart wertende Vergleiche achten und diese durch verstehendes Vergleichen ersetzen, sodass Ähnlichkeiten und Unterschiede nicht (ab-)gewertet werden und ein Perspektivwechsel stattfindet. Mit anderen Worten: Die Lernenden können angeleitet werden zu verstehen, dass das, was für sie normal ist, aus der Perspektive eines anderen Menschen bizarr erscheinen kann und umgekehrt, und dass sich beide schlicht in einigen Aspekten unterscheiden und in anderen gleichen. Auf diese Weise setzen sich die Lernenden bewusst mit dem Vergleich zwischen ihren eigenen und anderen Werten und Haltungen auseinander und werden sich darüber klar, wie sie ihre Wirklichkeit konstruieren.
- ▶ **Analysen.** Hinter Ähnlichkeiten und Unterschieden verbergen sich Erklärungen für Praktiken, Gedanken, Werte und Überzeugungen. Die moderierenden Personen können den Lernenden helfen, die Hintergründe dessen zu analysieren, was sie bei anderen sehen und hören. Dies lässt sich zum Beispiel durch eingehende Diskussion und Analyse von schriftlichen oder Audio-/Videoquellen mit Methoden des forschenden Lernens erreichen. Diese Analyse lässt sich anschließend auf die Lernenden zurückspeiegeln, sodass sie unter Umständen ihre eigenen Gepflogenheiten, Werte und Überzeugungen hinterfragen.
- ▶ **Reflexion.** Vergleiche, Analysen und Erfahrungen brauchen Zeit und Raum zum Nachdenken und zur Entwicklung von kritischem Bewusstsein und Verständnis. Insbesondere in der non-formalen und der formalen Bildung müssen für den Lernprozess verantwortliche Personen sicherstellen, dass diese Zeit und dieser Raum gezielt eingeplant werden. So können zum Beispiel Lehrende die Lernenden bitten, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen, und sie ermuntern, ihren Lernprozess in einem Logbuch nachzuverfolgen und das, was sie gelernt haben, aufzuschreiben, zu zeichnen, weiterzugeben oder in anderer Art und Weise aufzugreifen. Eltern können sich mit ihren Kindern auch ruhig hinsetzen und über eine Erfahrung sprechen.
- ▶ **Handeln.** Die Reflexion kann und sollte dazu führen, dass die Lernenden aktiv werden, mit anderen in einen Dialog treten und sich an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen. Die den Lernprozess anleitenden Personen können kooperatives Handeln bewusst fördern und sogar organisieren, indem sie zum Beispiel das soziale und physische Umfeld durch ein „ganzheitliches“ Schulkonzept oder durch Schulpartnerschaften verbessern (siehe Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept).

## Methoden und Ansätze

---

In diesem Kapitel werden beispielhaft acht Bereiche aufgeschlüsselt, in denen Lehrende und Fachkräfte in der Lehrkräfteausbildung aktiv werden können, wenn sie die CDC in ihrer Lehrtätigkeit umsetzen wollen.

### **Prozessorientierte Methoden und Ansätze**

- Vorleben demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen
- demokratische Prozesse im Klassenzimmer
- kooperatives Lernen
- Projektunterricht
- Service Learning

### **Inhaltsorientierte Methoden und Ansätze**

- Einbindung in das vorhandene Curriculum – im Fachunterricht
- Team Teaching und Ansätze für ein integriertes Curriculum
- Auseinandersetzung mit dem „heimlichen Lehrplan“

Jede Lehrkraft kann die Kompetenzen der Lernenden für eine demokratische Kultur anhand dieser acht Methoden und Ansätze entwickeln, ohne dafür externe institutionelle Interventionen oder Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen zu müssen. Die ersten fünf entwickeln CDC hauptsächlich durch die Art und Weise, wie der Lernprozess organisiert wird, während sich die drei weiteren auf konkrete Inhalte beziehen.

### **Prozessorientierte Methoden und Ansätze**

Im Zuge der Umsetzung des CDC-Referenzrahmens können die Lehrenden ihr Augenmerk auf die Strukturen des Lernprozesses richten, den sie anleiten oder vorschlagen. Wenn Lernprozesse zur Entwicklung von CDC beitragen sollen, dann ist ganz besonders darauf zu achten, dass sie wirksam, effizient und gerecht sind.

#### **Vorleben demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen**

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

Werte werden implizit durch die Art und Weise vermittelt, wie Lehrende handeln und kommunizieren. Pädagogische Fachkräfte können sich stärker bewusst machen, welche Werte sie vermitteln und in ihrer täglichen Praxis zum Ausdruck bringen, also welche Werte, Haltungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Wissen und kritische Denken entwickelt werden muss. Je nachdem, welche Entscheidungen pädagogische Fachkräfte treffen, können sie bei den Lernenden die Entwicklung eines demokratischen Ethos fördern – oder behindern. Im Unterrichtsgeschehen werden die Werte und Grundsätze des Europarates für nachhaltige demokratische Gesellschaften eher durch die Beziehungen zu den Lehrenden vermittelt als durch den Einfluss eines Curriculums. Durch Learning-by-doing-Ansätze und Erfahrungslernen werden die Lernenden in einen Prozess eingebunden, in dem sie Erfahrungen

machen können, Herausforderungen bewältigen müssen und zum Nachdenken angeregt werden und der ein großes Potenzial zur Entwicklung von CDC bietet. Mit ihren Haltungen, Verhaltensweisen und Praktiken können Lehrende sichere Lernumgebungen schaffen, gegen Diskriminierung vorgehen und die individualisierte Aneignung eines breit gefächerten Grundwissens oder humanistischer Kernkomponenten unterstützen.

Wenn alle, die am Lernprozess beteiligt sind, Ziele, Inhalte, Unterrichtsmaterialien, Beurteilung und Programmevaluierung planen und miteinander aushandeln, dann schaffen sie die Voraussetzungen dafür, dass Lehrende und Lernende ihre Rollen verändern und das übliche Rollenverständnis eines traditionellen Unterrichts hinter sich lassen. Auf diese Weise wird für und durch Demokratie gelernt, weil pädagogische Fachkräfte demokratische Verhaltensweisen an den Tag legen und damit zur Entwicklung von CDC bei den Lernenden beitragen.

Lehrende könnten darüber nachdenken, inwieweit sie mit ihrer Lehrtätigkeit allen Werten des CDC-Modells gerecht werden. So könnte etwa eine Lehrkraft, die der Frage nachgehen will, wie sich ihr Wert der „Fairness“ in ihrem alltäglichen Umgang mit den Lernenden niederschlägt, ein neues Vorgehen ausprobieren, das auf diesem Wert beruht, dieses erproben und dann darüber reflektieren. Lehrende, die noch mehr tun wollen, können sich in Form von Interviews oder Umfragen bei den Lernenden umhören, inwiefern sich die Unterrichtssituation durch ihre neue Praxis verändert hat. Die so gesammelten Daten können sie dann analysieren und mit den Ergebnissen anschließend weiterforschen. Diese Aktionsforschung gibt den Lehrenden Raum, sich mit ihrer Unterrichtspraxis auseinanderzusetzen und sie zu verbessern. So können sie den Wandel hin zu einer demokratischen Schulkultur vorantreiben, in der die Lernenden befähigt werden, sich zu autonomen demokratischen Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln.

Lernumgebungen beeinflussen das Engagement der Lernenden und ihr Lernen. Es ist wichtig, offene und sichere Räume für inklusives und erfolgreiches Lernen zu kultivieren, in denen auch schwierige Gespräche und emotionaler Austausch stattfinden und die Lernenden ihre Gedanken und Meinungsverschiedenheiten vertrauensvoll zum Ausdruck bringen können. In einem ganzheitlichen Schulkonzept stehen die Sicherheit und das Wohlbefinden der Lernenden im Vordergrund (siehe Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept). Die Lehrenden werden von der Zusammenarbeit profitieren und sich nach und nach selbstbewusst genug fühlen, auch kontroverse Fragen aufzugreifen und Risiken einzugehen, um die CDC bei sich selbst und ihren Lernenden voranzubringen. Unterrichtsorganisation, Konfliktprävention, gemeinsame Entscheidungsfindung, gemeinsame Verantwortung für das Lernen, respektvolle Kommunikation im Unterricht usw. werden in einem ganzheitlichen Konzept, das weit mehr ist als nur die Organisation einer Lerneinheit, zu Instrumenten, um die Werte, Haltungen und Fähigkeiten des CDC-Modells zu vermitteln. Die ganzheitliche Perspektive manifestiert sich dabei in der Kohärenz von Unterrichts- und Beurteilungsverfahren.

Somit gilt: „Das Medium ist die Botschaft.“ Die Auswahl des Mediums beeinflusst, wie die Botschaft ankommt. Auch unabhängig von ihren Inhalten und Schwerpunkten vermitteln die eingesetzten Methoden bestimmte Werte und Haltungen. Wenn

Lehrende beispielsweise mit inklusiven Methoden arbeiten, dann senden sie den Lernenden eine bedeutsame Botschaft, die besagt: „Ihr alle seid wichtig und wertvoll.“ – „Wir können alle voneinander lernen.“ Von besonderer Tragweite ist dies in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassen. Dort werden pädagogische Ansätze benötigt, welche die besonderen kulturellen Hintergründe der Lernenden positiv würdigen. Stehen Lehrende hingegen die meiste Zeit vor der Klasse, halten Vorträge und schreiben die Tafel voll, während die Lernenden zuhören und abschreiben, dann erteilen auch sie eine überaus deutliche Lektion: „Ich verfüge über das Wissen.“ – „Ihr habt passiv zu lernen und zu folgen.“ Diese Botschaft taugt nicht dazu, interkulturelle und demokratische Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken zu entwickeln.

Wer sich in vollem Umfang über die eigene Praxis klar werden will, muss neugierig, motiviert und dazu in der Lage sein. Die meisten Lehrenden haben den unbedingten Wunsch, ihren Lernenden einen inklusiven Unterricht zu bieten und dabei ihr Bestes zu geben. Sie wissen, dass alles Lernen in Beziehungen und sinnvolles Lernen in kongruenten Beziehungen, also auf Augenhöhe, stattfindet. Wenn pädagogische Fachkräfte ihre CDC entwickeln, sich dadurch selbst als Personen und Lehrende kennenlernen und sich ihre beruflichen und persönlichen Identitäten und ihre Ziele als Menschen und als Lehrende bewusst machen, dann sind sie vielleicht eher bereit, über ihren Umgang mit den Lernenden zu verhandeln und ihre Praxis mit ihren Werten in Einklang zu bringen.

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

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

## Demokratische Prozesse im Klassenzimmer

Unmittelbare Erfahrungen mit demokratischen Prozessen sind eine sehr wirksame Methode, um ein breites Spektrum an CDC zu entwickeln. Direkte Erfahrungen mit demokratischen Prozessen befähigen die Lernenden und regen sie an, diese Kompetenzen im Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft anzuwenden. Solche Erfahrungen mit demokratischen Prozessen, die das gesamte Schulleben prägen sollten (wie in Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept ausgeführt

wird), können im Rahmen der Klassenleitung und des Unterrichtsprozesses auch im Unterrichtsraum stattfinden.

Es gibt viele alltägliche Situationen, in denen im Klassenzimmer Entscheidungen getroffen werden müssen. Entscheidungen können entweder autoritär durch die Lehrkraft bzw. durch die „stärksten“ oder „besten“ Lernenden gefällt werden oder aber mithilfe demokratischer Verfahren zustande kommen. Ein Konflikt oder eine Meinungsverschiedenheit kann entweder durch die Starken entschieden werden oder aber es wird durch Verhandeln oder Mediation eine Win-Win-Lösung gesucht und gefunden. Umgangsregeln im pädagogischen Raum können entweder von der Lehrkraft aufoktroiert oder aber durch Auseinandersetzung und Diskussion mit den Lernenden auf demokratischem Wege vereinbart werden. Lernende, die in der Klasse eine bestimmte Funktion übernehmen sollen, können von der Lehrkraft eingesetzt oder aber von der ganzen Klasse demokratisch gewählt werden. Den Lernenden kann mit einfachen Mitteln, beispielsweise der Einrichtung einer „Vorschlagsbox“ (auch in Form eines Online-Tools), mehr Gehör verschafft werden, sodass alle Lernenden – unter Umständen sogar anonym – ihre Ideen einbringen können. Durch die Einführung von Verfahren, die – auf Klassenebene – Fairness, Gleichbehandlung, Nichtdiskriminierung und Inklusion gewährleisten und allen jungen Menschen Chancen und Möglichkeiten eröffnen, tragen die Lehrenden wirksam zur Entwicklung der CDC aufseiten der Lernenden bei.

In vielen Fächern können demokratische Prozesse auch vermittels der jeweils angewandten Lehr- und Lernmethoden eingeübt werden. Wahlsimulationen, eventuell flankiert durch die Simulation eines politischen Wahlkampfs; fingierte Parlamentsdebatten oder Gerichtsverhandlungen; die Festlegung und Anwendung fairer Entscheidungsverfahren, mit denen eine Auswahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten getroffen werden kann; Rollenspiele und Simulationen, wie das Austesten von Machtpositionen (ein Tag als Bürgermeister/Bürgermeisterin) oder des Rechts der freien Meinungsäußerung (Simulation von journalistischer Arbeit) – mit all diesen Methoden lassen sich konkrete Lernziele des Curriculums verfolgen und zugleich CDC entwickeln.

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

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

## Kooperatives Lernen

Durch Lernprozesse und Unterrichtsaktivitäten, die auf kooperativen Lernprinzipien basieren, entwickeln Lehrkräfte nicht nur die Teamfähigkeit der Lernenden, sondern auch Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität, Respekt, Verantwortung,

Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, zuzuhören und zu beobachten, Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen. Lehrende können einzeln oder in kleinen Teams anfangen, ihre Praxis zu verändern, indem sie durch Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch in einem experimentierfreudigen Umfeld lernen und gemeinsam Erfahrungen machen. Diese Zusammenarbeit ermöglicht die Entwicklung von Aufgeschlossenheit und motiviert dazu, Veränderungen zu akzeptieren – für die Lehrenden ein Prozess des Empowerments.

Mit der Anwendung kooperativer Lernprinzipien brechen Lehrkräfte mit herkömmlichen Unterrichtspraktiken und schütteln überkommene und tief verwurzelte Vorstellungen und Überzeugungen über das Lernen und die Lernenden ab. Damit beseitigen sie hierarchische, voreingenommene und antidemokratische Systeme und verändern ihre Unterrichtspraxis. Solche strukturellen Veränderungen werden nicht nur die Haltungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Denken der Lehrenden verändern, sondern auch die Leistungen und Beziehungen der Lernenden, was wiederum prosoziale Entwicklungen begünstigen wird. Teamarbeit ist eine wichtige Komponente des sozialen Zusammenhalts: Sie führt dazu, dass sich Menschen untereinander vernetzen. Mehr Teamarbeit führt zu persönlichem Wachstum und Wandel und fördert Toleranz und Respekt gegenüber anderen.

Um dies herbeizuführen, müssen Strukturen geschaffen werden. Das Lernen zu zweit oder in Kleingruppen im Unterrichtsraum wird sich verbessern, wenn auf das soziale Miteinander innerhalb dieser Gruppen geachtet wird, um sicherzustellen, dass die Lernenden ihre Teamfähigkeit weiterentwickeln. Um effektives Lernen im Team zu ermöglichen, wird der Lernprozess nach spezifischen Prinzipien der Zusammenarbeit strukturiert und organisiert. Diese können helfen, die zur Auswahl stehenden Lernaktivitäten zu beleuchten, zu beurteilen und zu verbessern.

#### **Positive Interdependenz: Alle müssen etwas beitragen**

In einem Unterricht ohne kooperative Strukturen kann eine Lehrkraft die Lernenden jeweils allein an ihren Arbeitsblättern arbeiten lassen. Lernende, die allein in einem konkurrenzorientierten Umfeld arbeiten, werden den anderen Klassenmitgliedern nicht dabei helfen, ihre Sache gut zu machen. Manche werden insgeheim sogar hoffen, dass die anderen schlecht sind, damit sie selbst vergleichsweise gut dastehen. In einer solchen Situation mühen sich die Lernenden allein damit ab, etwas zu lernen oder sich eine Fertigkeit anzueignen. Lernende, die isoliert vor sich hinarbeiten, fühlen sich leicht frustriert und von den anderen im Stich gelassen. Lernende hingegen, die im Unterricht kooperative Strukturen nutzen, erledigen die Arbeit gemeinsam, wobei sie wechselseitig Probleme lösen und einander beraten und weiterhelfen. Sie verfolgen ein gemeinsames Ziel, nämlich Lösungen, Antworten und Erklärungen zu finden, und sie wissen, dass das, was eine Person erreicht, auch den anderen nützt. In einer solchen Situation strengen sich auch Lernende mit Lernschwierigkeiten mehr an und werden in die Spirale von Leistung und Erfolg mit hineingezogen.

#### **Individuelle Verantwortlichkeit: kein Verstecken!**

Bei lehrkraftzentrierten Frage-Antwort-Methoden stellt die Lehrkraft eine Frage, die sich an die gesamte Klasse richtet. Darauf reagieren einige der Lernenden und zeigen an, dass sie aufgerufen werden wollen. Die Lehrkraft fordert nur einige wenige Lernende auf, zu antworten. Auch wenn diejenigen, die aufgerufen werden, jeweils einzeln öffentlich antworten, müssen doch nicht alle Lernenden antworten, und

einige andere sind vielleicht erleichtert, dass schon jemand antwortet. Stellt eine Lehrkraft hingegen in einer kooperativen Struktur eine Frage oder eine Aufgabe, dann haben alle Lernenden Gelegenheit, sich an der Erledigung der Aufgabe zu beteiligen, sodass der Input und die Anstrengung jeder einzelnen Person gewürdigt wird. In diesem Prozess müssen alle Lernenden in jeder Runde persönlich öffentlich auftreten. Zurückhaltende Lernende werden unterstützt und können sich mit anderen Mitgliedern ihrer Gruppe austauschen und ihre Antworten verbessern, bevor sie aufgerufen werden. So werden Lernende angesprochen, die sich in einem anderen Umfeld nicht beteiligen würden.

### **Gleichberechtigter Zugang: diskriminierungsfreie Partizipation**

Eine Lehrkraft stellt ein Thema vor und bittet die Lernenden, „diese Frage in Arbeitsgruppen zu diskutieren“. Das Ergebnis ist vorhersehbar: Die sprachgewandten, extrovertierten Lernenden oder diejenigen, die einen emotionalen Bezug zu diesem Thema haben, werden die Diskussion zum größten Teil oder gänzlich beherrschen. Die weniger sprachgewandten oder introvertierten Lernenden oder diejenigen, die emotional nichts mit dem Thema verbindet, werden wenig oder gar nichts zur Diskussion beitragen. Im Gegensatz dazu wird eine Lehrkraft, die eine Aktivität nach kooperativen Prinzipien strukturiert, allen Klassenmitgliedern die Möglichkeit geben, sich gleichermaßen zu beteiligen, zum Beispiel, indem sie die Lernenden auffordert, nacheinander für jeweils eine Minute aufzustehen und sich von den anderen Mitgliedern ihrer Arbeitsgruppe befragen zu lassen. Auf diese Weise werden auch Lernende aktiviert, die sich andernfalls nicht beteiligen würden.

### **Gleichzeitige Interaktion: bessere Partizipation aller Lernenden**

Ruft eine Lehrkraft in einer Klasse mit 30 Lernenden immer nur jeweils eine Person auf, dann liefert eine, und nur eine von den 30 Personen im Raum Input und beteiligt sich aktiv, während die anderen 29 nur zuschauen. Zum Beispiel: Die Lehrkraft möchte, dass die Lernenden das Lesen üben. Also liest immer nur eine Person laut vor, sodass die Lehrkraft sie evaluieren und anleiten kann. So bleiben in einer fünfzigminütigen Unterrichtsstunde mit 30 Lernenden für jedes Klassenmitglied nicht einmal zwei Minuten zum Vorlesen! In einem kooperativen Unterricht lässt die Lehrkraft die Lernenden paarweise zusammenarbeiten, sodass immer eine Person der anderen vorliest. Die Lehrkraft bewegt sich zwischen den Gruppen hin und her, evaluiert und hilft weiter. In diesem Fall können alle Lernenden eine ganze Zeitlang vorlesen und die Lehrkraft hat viel mehr Gelegenheiten, um zu evaluieren und weiterzuhelfen.

Eine Lehrkraft wird die Lernenden nicht dazu bringen können, gut miteinander auszukommen, indem sie ihnen einfach sagt: „Vorurteile und Diskriminierung sind böse.“ Studien haben gezeigt, dass Spannungen und Aggressionen zwischen den Lernenden abgebaut werden und Gewalt verhindert wird, wenn täglich mindestens zwei Stunden lang teamorientierte Bildungsaktivitäten durchgeführt werden, zum Beispiel das „Gruppenpuzzle“, das im Anhang zu diesem Kapitel beschrieben wird. Damit werden Konflikte erfolgreich bekämpft und mehr positive Effekte erzielt. Pädagogische Fachkräfte, die nach diesem Ansatz arbeiten, berichten, dass die Lernenden dadurch nicht nur den fachlichen Lernstoff besser meistern, sondern dass durch diese Methode auch feindselige und intolerante Haltungen im Unterricht deutlich abgebaut werden.

Kooperative Prinzipien verbessern außerdem auch das Lernen in heterogenen Klassen. Wenn die Lernenden in Kleingruppen arbeiten, dann werden sie in der gegenseitigen Interaktion zu Ressourcen füreinander. Lernende, die vielleicht nicht gut genug lesen

können und/oder die Unterrichtssprache nur mangelhaft beherrschen, können die Aufgaben unter Umständen leichter verstehen und erledigen und sich deshalb besser an der Teamarbeit beteiligen. Allerdings kann das Lernen im Team auch Situationen hervorbringen, in denen Lernende, die fachlich eher schlecht abschneiden oder sozial isoliert sind, aus der Gruppe ausgegrenzt werden. Daher muss die Lehrkraft in solchen Fällen das kooperative Lernen bewusst unterstützen, um für Gleichberechtigung zu sorgen und der Gefahr zu begegnen, dass vorhandene bildungsbezogene und soziale Ungerechtigkeiten verstärkt werden.

Wie kann eine Lehrkraft erkennen, ob eine Lernaktivität diesen Grundsätzen zur Aktivierung der Lernenden gerecht wird? Die folgenden Fragen beziehen sich zum Teil auf eine Reihe von Beurteilungskriterien für Lern- und Unterrichtsaktivitäten, die Lehrkräften bei der Planung helfen können:

- ▶ Können die Lernenden nur dann ihre Aufgabe erfüllen und ihr Ziel erreichen, wenn sie zusammenarbeiten?
  - Können die Teilnehmenden und die verschiedenen Kleingruppen auf der Arbeit und den Ideen der anderen aufbauen?
  - Wird diese Interdependenz durch Zielsetzung, Aufgabe, Rollen, Ressourcen oder durch andere Mittel erreicht?
- ▶ Entsprechen die Lernaktivitäten den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden?
  - Ist die individuelle Aufgabe jeder einzelnen Person für alle klar und kann die Lehrkraft/anleitende Person eindeutig nachvollziehen, was jede lernende Person im Lernprozess tun wird/getan hat?
  - Sind im Lernprozess komplementäre und partnerschaftliche Rollen für die Zusammenarbeit eingeplant?
- ▶ Ist der Lernprozess so strukturiert, dass sich alle Lernenden gleichberechtigt einbringen können?
  - Können sich alle Lernenden reibungslos den Aktivitäten anschließen und sich aktiv beteiligen?
  - Sind die Aktivitäten und Ressourcen vielfältig genug, sodass sich alle gleichermaßen einbringen können?
- ▶ Können sich alle Lernenden beteiligen/ihre persönlichen Lernziele erreichen?
  - Laufen bei den geplanten Lernaktivitäten mehrere Interaktionen parallel?
  - Lässt sich die Anzahl der Interaktionen erhöhen?
  - Sind alle Lernenden in alle Schritte des Lernprozesses persönlich involviert?

Durch ihre Beteiligung an diesen Prozessen entwickeln die Lernenden folgende Kompetenzcluster:

- Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- Verantwortungsbewusstsein für das eigene Handeln
- Kompetenzen für selbstständiges Lernen

- Empathie und Eingehen auf die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation
- Konfliktlösungsfähigkeiten
- kritisches Selbstverstehen

## Projektunterricht

Projektarbeit beziehungsweise das Lernen mittels Projekten eignet sich als pädagogischer Ansatz ganz besonders für die Entwicklung von CDC, denn es trägt zum Erwerb miteinander verknüpfter Haltungen und Fähigkeiten, von Wissen und kritischem Denken sowie zur Entwicklung von Werten bei. Projektunterricht kann für fachspezifische Fragestellungen eingesetzt werden, eignet sich aber auch sehr gut für einen fächerübergreifenden Ansatz und die Behandlung von Querschnittsthemen.

Das beste Potenzial entfaltet der Projektunterricht, wenn er in Kleingruppen und/oder mit der ganzen Klasse durchgeführt wird. Normalerweise gliedert er sich in verschiedene, aufeinander folgende Schritte, die sich über mehrere Wochen erstrecken:

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

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

Im Projektunterricht fällt der Lehrkraft die Aufgabe zu, den Lernprozess zu moderieren. Die Lernenden folgen zwar den Anweisungen der Lehrkraft, soweit es um die verschiedenen Schritte geht, die zu absolvieren sind, was die inhaltliche Seite betrifft, sollten die Entscheidungen jedoch weitgehend den Lernenden überlassen bleiben. Das wichtigste Hilfsmittel der Lehrkraft ist die Frage, nicht die Antwort. Die oben beschriebenen Grundsätze gelten weiterhin und die Lehrkraft achtet darauf, wie die Gruppen zusammenarbeiten. Die Lehrkraft sollte die Lernenden ermuntern, zusammenzuarbeiten, einander zu unterstützen, sich gegenseitig Feedback zu geben und über ihre Interaktionen ebenso nachzudenken wie über das, was sie entdecken.

Durch ihre Beteiligung an diesem Prozess entwickeln die Lernenden, unabhängig vom gewählten Thema und abgesehen von dem Wissen und den Fähigkeiten, die mit diesem Thema verbunden sind, folgende Kompetenzcluster:

- selbstständige Lernfähigkeit und Selbstwirksamkeit – die Lernenden eruieren Informationsquellen, überprüfen deren Glaubwürdigkeit und organisieren eigenständig die Datenerhebung und die Gestaltung des Arbeitsergebnisses;
- Fähigkeit zu analytischem und kritischem Denken: bezogen auf das Verständnis, die Verarbeitung und Strukturierung von Informationen, aber auch bezogen auf die Reflexion über die Lernerfahrung;
- Fähigkeit, zuzuhören und zu beobachten, insbesondere in der Phase der Informationssammlung;
- Empathie, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen sowie Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Ambiguitätstoleranz;
- Kommunikationsfähigkeit: mündlich, schriftlich, öffentlicher Vortrag, Mehrsprachigkeit;
- Wissen und kritisches Selbstverständnis, kritisches Denken über Sprache und Kommunikation, insbesondere in der Phase der Reflexion über die Lernerfahrung.

## Service Learning – Lernen durch Engagement

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

Service Learning ist mehr als gemeinnützige Arbeit. Beim Service Learning wird eine gemeinnützige Dienstleistung angeboten, und zwar in mehreren gut strukturierten Schritten, die hauptsächlich von der Lehrkraft organisiert und moderiert werden. Dennoch bleibt dies ein stark schülerzentrierter Ansatz, der die Lernenden befähigt, gemeinsam mit ihren Peers Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu handeln.

Da Service Learning eine Form des Projektunterrichts ist, ähneln sich die Verfahrensschritte:

- ▶ Einschätzung vorhandener Bedürfnisse im näheren Umfeld der Schule und Beschluss, was verbessert beziehungsweise verändert werden soll;
- ▶ Vorbereitung auf die Aufgabe durch Sammeln von Informationen, Identifizierung wichtiger Akteure/Akteurinnen und Kontaktaufnahme, Analyse verschiedener Möglichkeiten, wie an das Thema heranzugehen sein könnte, und Planung der Intervention;
- ▶ aktiv werden mit einer gemeinnützigen Tätigkeit, die für die Lernenden sinnvoll ist und das Lernen und die Entwicklung von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Denken fördert. Dabei kann es sich um verschiedene Arten von gemeinnütziger Tätigkeit handeln, zum Beispiel:

- direkte Unterstützung von Bedürftigen (beispielsweise Besuch eines Zentrums für ältere Menschen; Organisation von Bildungsangeboten für jüngere Kinder in einem benachteiligten Stadtteil; Aufmerksamkeiten für Bürgerinnen und Bürger, die ehrenamtliche Arbeit leisten);
- indirekte Unterstützungsleistungen oder Veränderungen im lokalen Umfeld (zum Beispiel Spielzeug sammeln für eine NGO, die benachteiligte Kinder unterstützt; eine Mauer in der Nähe eines Spielplatzes bemalen, um ihn kinderfreundlicher zu gestalten; eine Internet-Plattform einrichten oder eine App programmieren, über die ältere Gemeindemitglieder Freiwillige um Hilfe bitten können; Fundraising zur Unterstützung einer örtlichen Initiative);
- Lobbyarbeit für Veränderungen (zum Beispiel Eintreten für bestimmte politische Maßnahmen der Kommunalbehörden, Warnung von Gemeindemitgliedern vor bestimmten Gefahren oder Förderung bestimmter Verhaltensänderungen in der Bevölkerung);
- ▶ Präsentation der geleisteten Arbeit und ihrer Ergebnisse in der Gemeinde und Feiern der Erfolge;
- ▶ Reflexion über die Lernerfahrung, vorzugsweise während des gesamten Prozesses; Evaluation der geleisteten Arbeit; Schlussfolgerungen und Empfehlungen, wie ähnliche Aktivitäten in der Zukunft noch besser gelingen könnten.

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

- Gemeinwohlorientierung, aber auch Verantwortung, Aufgeschlossenheit, Empathie, Beobachtungsgabe sowie Wissen und kritisches Weltverstehen durch den Fokus auf sinnvolle Aufgaben, die auf reale Bedürfnisse des näheren Umfelds der Schule eingehen.
- Selbstwirksamkeit, analytische und kritische Denkfähigkeiten: Die Lernenden werden durch ihr Handeln und ihre Entscheidungen befähigt, die verschiedenen Prozessschritte zu planen und zu strukturieren.
- Ambiguitätstoleranz, selbstständige Lernfähigkeit und kritisches Denken: Die Lernenden können verschiedene Optionen ausloten und in der Praxis ausprobieren, aus ihren Fehlern lernen und nach der besten Lösung suchen.
- Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen zusammen mit Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeiten: Die Lernenden müssen zusammenarbeiten, einander unterstützen und ihre Meinungsverschiedenheiten überwinden.
- Wissen und kritisches Weltverstehen: Der Zusammenhang zwischen Begriffen, Wissen und Fähigkeiten, die im Unterricht entwickelt wurden, und der praktischen Arbeit im näheren Umfeld der Schule wird explizit deutlich gemacht.
- Aufgeschlossenheit für kulturelle Differenz, Fähigkeit, zuzuhören, Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit: Es gibt Gelegenheiten, mit verschiedenen

Akteurinnen und Akteure am Wohnort ins Gespräch zu kommen. Erfolge können öffentlich präsentiert werden.

- Reflexion über Werte, Wissen und kritisches Selbstverständnis: Alle Lernenden sollten bestärkt werden, darüber nachzudenken, was ihnen der Prozess gebracht hat: für sie selbst, für ihre Motivation und für ihre Fähigkeit, Gelerntes auf künftige Erfahrungen zu übertragen.

## **Inhaltsorientierte Methoden und Ansätze**

Die Entwicklung von CDC sollte nicht als Konkurrenz zur Vermittlung von sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundfertigkeiten sowie zu allen anderen Schulfächern wie zum Beispiel Geschichte, Geografie, Sport und neu-sprachlichem Unterricht, um nur einige wenige zu nennen, aufgefasst werden. Es ist von überragender Bedeutung, den Kindern und jungen Menschen im heutigen Europa die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Denken mitzugeben, die sie unbedingt brauchen, damit die kommenden Generationen ihr Leben individuell und kollektiv gestalten können, ohne die Fehler und Katastrophen der Vergangenheit zu wiederholen. Lehrkräfte haben vielfältige Möglichkeiten, die Themen zu integrieren, die für die Entwicklung von CDC wichtig sind. Die folgenden Beispiele sind je nach Alter, Jahrgangs-/Klassenstufe, Interessen der Lernenden und schulischem Kontext variabel umsetzbar.

### **Einbindung in das vorhandene Curriculum – im Fachunterricht**

In allen Fächern können innerhalb des vorhandenen Curriculums bewusst und zielgerichtet Lernaktivitäten durchgeführt werden, die die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen vermitteln, die die Lernenden brauchen, damit sie zu einer demokratischen Kultur beitragen können. Die Versuchung, die Vermittlung von CDC hier und da „einzustreuen“ und den einschlägigen Themen wie zum Beispiel der interkulturellen Kompetenz oder der politischen Partizipation in der Demokratie ein paar Stunden pro Jahr einzuräumen, hat häufig den negativen Effekt, dass diese zwangsläufig oberflächlich behandelt und die maßgeblichen Botschaften dadurch unklar und zerstückelt werden. Ein vielversprechender Gegenentwurf dazu ist das Teamteaching und die Entwicklung von Verfahren, die das CDC-Modell im gesamten Curriculum und an den Schnittstellen der fachspezifischen Curricula abbilden.

Zunächst einmal können in allen Schulfächern Aufwärmübungen, Gruppenarbeit und andere Aktivitäten zur Teamentwicklung und Evaluation eingesetzt werden, um dafür zu sorgen, dass die Klasse zu einer tragfähigen Gemeinschaft wird, in der die Lernenden zunehmend motiviert werden, gemeinsam zu lernen und ihren Beitrag zu leisten, und in der sie auf der Basis gegenseitigen Vertrauens zusammenarbeiten wollen.

Dazu gibt es Methoden, die Lehrkräfte in einem vorhandenen Curriculum einsetzen können. So lassen sich beispielsweise interkulturelle Bildung, politische Bildung und Menschenrechtsbildung in bestimmte Fächer wie Geschichte, Sozialkunde und Politik integrieren. Aber auch alle anderen Schulfächer, einschließlich Sprache und

Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie, bildende und darstellende Künste, Fremdsprachen, Sport, Musik oder Informations- und Kommunikationstechnologie, können die Entwicklung von CDC unterstützen.

Die folgenden konkreten Beispiele stammen aus den Fachgebieten Sprache und Literatur, Mathematik, Geografie und Naturwissenschaften.

### **Sprache und Literatur**

Sprach- und Literaturlehrende können Texte auswählen, die sich mit gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzen, etwa Diskriminierung, Rassismus, Gender und Gewalt. Die Klasse kann sich ansehen, wie Autorinnen und Autoren von Prosatexten und Lyrik an soziale und politische Fragen herangehen, und auf diese Weise gesellschaftliche und moralische Überlegungen anstellen. Das Leseverständnis kann anhand von Texten geübt werden, in denen Themen aus vielen verschiedenen Perspektiven behandelt werden. Mit anderen Texten können sich die Lernenden für bestimmte psychologische Phänomene sensibilisieren, die ihnen möglicherweise nicht bewusst sind, indem sie zum Beispiel Anstöße erhalten, über ihr Verhältnis zu Autoritäten (und ihren blinden Gehorsam?), ihr Gruppenverhalten, Mobbing oder Gruppenzwang nachzudenken. Auch schriftliche Aufgabenstellungen und Debatten können gesellschaftliche Probleme in den Blick nehmen.

### **Mathematik**

Lehrkräfte für Mathematik können die historische Bedeutung der Beiträge aus verschiedenen Zivilisationen vermitteln. Oder sie können Beispiele für mathematische Berechnungen den aktuellen demografischen Daten entnehmen. Sie können Klassifizierungsaufgaben stellen, bei denen sich die Lernenden für ihre kognitiven Reflexe wie zum Beispiel Stereotype sensibilisieren, und Aktivitäten durchführen, die den Lernenden zur Einsicht verhelfen, dass ein so komplexes Wesen wie ein Mensch sich nicht auf eine einzige Dimension wie zum Beispiel Gender, ethnische Zugehörigkeit, finanzieller Status, sexuelle Identität, Religion oder Beruf reduzieren lässt.

Ich habe meiner Klasse eine Tabelle vorgelegt, in der in jeder Zeile eine andere Funktionsgleichung stand. Jede Spalte enthielt ein Merkmal, das in Bezug auf die Funktion als vorhanden (oder nicht vorhanden) markiert werden sollte, also zum Beispiel, ob die Funktion gerade war oder ungerade, ansteigend oder abfallend, stetig, 1 zu 1, ob sie durch den Ursprung verlief oder erfüllt war:  $f(a+b) = f(a)+f(b)$ .

Nachdem sie die Tabelle mit „Ja“ oder „Nein“ ausgefüllt hatten, stellten die Lernenden fest, wie schwierig es ist, eine einzige Eigenschaft zu finden, die auf alle Funktionsgleichungen zutrifft, oder eine Zeile, die durch irgendeines ihrer Merkmale eindeutig definiert wird. Und erwächst nicht die meiste Intoleranz aus Annahmen der Form „alle Menschen der Gruppe Y haben das Merkmal X“?

Anhand mathematischer Gleichungen lässt sich aufzeigen, was Toleranz ist. Verändert man die Zeilen- und Spaltentitel in der Tabelle, lässt sich diese Aktivität leicht an andere Matheaufgaben anpassen. Lernenden der unteren Jahrgänge kann man statt Funktionsgleichungen eine Version mit einfachen ganzen Zahlen (d. h. 1 bis 10) vorlegen. Mögliche „Merkmale“ können dann zum Beispiel sein, ob es sich um eine gerade Zahl, eine Primzahl, ein Produkt aus zwei natürlichen Zahlen, eine Quadratzahl, eine vollkommene Zahl, eine Dreieckszahl, eine Fibonacci-Zahl oder eine Fakultät handelt.

## Geographie

Geographielehrkräfte können vor dem Hintergrund der Migration mit innovativen Methoden das Thema Toleranz ansprechen: Zum Beispiel können sich die Lernenden am Beispiel eines Menschen, der auf der Suche nach einem besseren Leben sein Land verlässt, mit dessen Herkunftsland (Wirtschaft, Topografie, Demografie) beschäftigen, den Reiseweg nachverfolgen und Karten und Topografie der Durchgangstaaten studieren usw. Diese Aktivitäten können die Lernenden anregen, darüber nachzudenken, wie ihr eigenes Land durch die Kämpfe vieler Völker geprägt wurde. Wer nichts über Geographie weiß, neigt von Natur aus dazu, das eigene Land als das Zentrum der Welt anzusehen und alle anderen als randständig zu betrachten. Die Beschäftigung mit alten Landkarten, auf denen die Kartographen des Mittelalters die ihnen unbekanntesten Weiten mit den Dingen verziert haben, die sie sich dort vorstellten, kann für Probleme wie beispielsweise Klischeebildung sensibilisieren und die Einsicht fördern, dass wir unseren Blick auf die Welt dezentrieren müssen. Danach können die Lernenden ihre Stadt und die verschiedenen Stadtteile untersuchen, um ihre ethnischen und sozioökonomischen Gräben und unsichtbaren Grenzen sowie deren Entstehungsgeschichte zu erkunden und zu verstehen.

## Naturwissenschaften

Lehrkräfte aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich können mehrere Themenfelder des Curriculums integrieren, um Themen und Probleme zu behandeln, die mit Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit zu tun haben. Umweltprobleme eignen sich gut für solche Überlegungen. So könnte man etwa in einer Unterrichtseinheit über Luftqualität die Morbidität und Mortalität durch Luftverschmutzung vergleichen und anhand bestimmter Faktoren wie der sozialen Herkunft und der Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten, die darüber entscheiden, wo wir wohnen, arbeiten und zur Schule gehen, Unterschiede und Ungerechtigkeiten analysieren. Die Lernenden können sich mit wissenschaftlichen Definitionen für Luftqualität beschäftigen, die Luftqualität verschiedener Städte ermitteln, diese mit der Temperatur verknüpfen, darüber nachdenken, ob es hier eine Korrelation oder einen Kausalzusammenhang gibt, und so weiter – lauter Vergleichs- und Analysemethoden, die die Lernenden auf die sozialen Fragen der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung übertragen können.

## Teamteaching und Ansätze für den fächerübergreifend Unterricht

Jenseits dessen, was die einzelne Lehrkraft im Kontext ihres konkreten Fachunterrichts tun kann, führt die Zusammenarbeit zwischen mehreren Lehrkräften mit unterschiedlichen Fächern oft zu wertvollen und sinnvollen Ergebnissen im Hinblick auf die Entwicklung von CDC. Dabei können verschiedene Lehrende derselben Klasse zusammenarbeiten und ihre Interventionen zur Verbesserung von CDC koordinieren. Aber auch Lehrkräfte verschiedener Klassen können sich zusammentun und ihren Lernenden helfen, sich in Partnerschaften einzubringen und gemeinsame Lernaktivitäten zur Entwicklung von CDC durchzuführen.

Lehrkräfte derselben Klasse können ihren Unterricht gemeinsam planen und sich gegenseitig ergänzen, um alle Bausteine der CDC abzudecken, damit die Klasse nach und nach in allen Aspekten Fortschritte macht, Überschneidungen vermieden werden und nichts übersehen wird. Sie können auch größere Unterrichtsprojekte planen, in denen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und über einen längeren Zeitraum hinweg Querschnittsthemen behandelt werden, die für die CDC besonders relevant sind, beispielsweise Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, nachhaltige Entwicklung, soziokulturelle und sprachliche Vielfalt, Prävention von Diskriminierung und Gewalt, usw.

Dies sollte im Idealfall im Rahmen eines weiterreichenden Plans für die ganze Schule koordiniert werden. Wie so etwas organisiert werden kann, damit es sich möglichst effektiv auf die Entwicklung der CDC auswirkt, wird in Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept beschrieben.

### **Auseinandersetzung mit dem „heimlichen Lehrplan“**

Der heimliche Lehrplan ist sehr oft ein Status quo, der nicht infrage gestellt wird. Der Referenzrahmen basiert auf den drei Prinzipien Transparenz, Kohärenz und Vollständigkeit, wobei demokratische Lernprozesse aus ganzheitlicher Perspektive betrachtet werden. Deshalb ist es wichtig, dass Schulen ihre verdeckten Praktiken und Botschaften unter die Lupe nehmen und das Ethos der Schule mit den Werten und Haltungen des CDC-Modells in Einklang bringen.

Kein Unterricht ist frei von sozialen Konnotationen. Voreingenommenheiten gegenüber der geschlechtlichen Identität, der ethnischen Zugehörigkeit und der Hautfarbe sowie Kulturdominanz sind die am häufigsten anzutreffenden Missstände im Curriculum und bei dessen Umsetzung in der Schule.

Lehrkräfte sollten darauf achten, welche unbeabsichtigten Botschaften in ihrer Klasse vermittelt werden, und diesen aktiv nachspüren. Pädagogische Fachkräfte neigen zuweilen dazu, Ressourcen aus einem begrenzten Pool auszuwählen. Auf diese Weise werden soziale Ungleichheiten oder Kulturdominanz ebenso verstärkt wie Stereotype und Diskriminierung.

Zum Beispiel beharren viele Lehrkräfte für Mathematik und Naturwissenschaften darauf, dass ihr Unterrichtsstoff frei von gesellschaftlichen Implikationen sei. Die Lernenden bekommen mathematische „Probleme“ vorgesetzt, die nur selten etwas mit der Realität zu tun haben. Solche verdeckten oder impliziten und wahrscheinlich unbeabsichtigten Botschaften haben zur Folge, dass viele Lernende irgendwann zu dem Schluss kommen, dass diese Inhalte für ihr Leben bedeutungslos seien. Möglicherweise verlieren sie damit nicht nur das Interesse an der Arbeit, sondern auch an der Mathematik überhaupt, weil es so aussieht, als hätte diese keinen Bezug zu unserer Lebenswirklichkeit. Viele Studien zeigen, dass die Einbettung der Mathematik in einen sozialen Kontext eine Möglichkeit ist, dieser Form des „heimlichen Lehrplans“ entgegenzuwirken.

Eine weitere Möglichkeit, die impliziten Botschaften des heimlichen Lehrplans zu steuern, besteht darin, genau darauf zu achten, welche Ressourcen und Illustrationen in den Unterrichtsmaterialien verwendet werden. Wenn zum Beispiel im Literaturunterricht niemals Autoren aus anderen Gesellschaftsschichten und

geographischen Regionen vorkommen oder wenn Sprachlehrbücher nur Bilder und Geschichten über weiße Mittelschichtfamilien enthalten, die touristische Sehenswürdigkeiten besuchen, dann sollte man sich fragen, ob die Lernenden hier einem heimlichen Lehrplan unterworfen und die Lehrenden mittels bildungs- und kulturinduzierter Machtstrukturen zur Fortschreibung diskriminierender Praktiken verleitet werden.

## Die Anwendung der Kompetenz-Deskriptoren

---

Wenn Lehrkräfte bei der Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen oder Aktivitäten sowohl auf den Lernprozess als auch auf den Inhalt achten, können sie auf einen Pool an validierten und abgestuften Kompetenzdeskriptoren zurückgreifen. Wie die Deskriptoren eingesetzt werden können und welche Fehler im Gebrauch vermieden werden sollten, ist in Band 1 des Referenzrahmens dargestellt. Weitere Einzelheiten und die Deskriptorenliste finden sich in Band 2. Die Deskriptoren sind für die Pädagogik der CDC besonders relevant, weil sie in Form von Lernergebnissen formuliert sind und als Referenz für die Definition der Lernergebnisse verschiedener Lernaktivitäten dienen können. Dabei sollte besonders darauf geachtet werden, dass Deskriptoren, die einem Kompetenzcluster entsprechen, bei der Entwicklung einer Lernaktivität in den meisten Fällen kombiniert werden müssen. Im Anhang zu diesem Kapitel finden sich Beispiele, die zeigen, wie Deskriptoren mit verschiedenen Arten von Unterrichtspraktiken und Lernaktivitäten verknüpft werden können.

## Fazit und Blick nach vorn

---

Lehrkräfte können eine große Vielzahl an pädagogischen Ansätzen heranziehen, die für die Entwicklung der CDC geeignet sind und helfen, Lernumgebungen angenehmer und sicherer zu gestalten und gewaltsame, diskriminierende und antidemokratische Strukturen in der Klasse zu bekämpfen. Als Lehrende planen und verfolgen sie die Entwicklung der CDC bei den Lernenden und evaluieren deren Aktivitäten. Bei der Moderation des Lernprozesses achten sie auf die Prinzipien des Referenzrahmens und bedienen sich pädagogischer Ansätze und Methoden, durch die die Lernenden motiviert werden, aktiv Erfahrungen zu machen und Erkenntnisse zu gewinnen, sich Herausforderungen zu stellen, Analysen vorzunehmen, Vergleiche anzustellen, zu reflektieren und zusammenzuarbeiten. Sie überdenken ihre Rolle im pädagogischen Raum, um die Lernenden als ganze Personen anzusprechen, die Kinder mit Kopf, Herz und Hand zu motivieren und sie bestmöglich in ihrer Autonomie und Verantwortung zu stärken, damit sie die Kompetenzen für eine demokratische Kultur entwickeln.

## Quellen

---

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. und 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.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Europarat (2008), Weißbuch zum Interkulturellen Dialog "Gleichberechtigt in Würde zusammenleben", Council of Europe Publishing, [www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_GermanVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

McLuhan M. und Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become*, Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", [www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification](http://www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification), abgerufen am 2. März 2022.

## Ressourcen

---

### Europarat/Paket Politische Bildung und Menschenrechtsbildung

Demokratische Schulgestaltung in Theorie und Praxis (2008), [www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/BookDemgovernchoolspublic\\_de.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/BookDemgovernchoolspublic_de.pdf).

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009), <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School-community-university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010), <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11), [www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals](http://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals).

### Jugendsektor

All different – all equal, Education pack, [www.eycb.coe.int/edupack/](http://www.eycb.coe.int/edupack/).

Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung (2017), [www.politik-lernen.at/bookmarks](http://www.politik-lernen.at/bookmarks).

Compassito: Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern (2009), [www.compassito-zmrb.ch/](http://www.compassito-zmrb.ch/).

Compass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit (2020), [www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/kompass](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/kompass).

T-kits, Reihe von Training-Manuals, <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

## Pestalozzi-Programm

Auswahl von Übungseinheiten aus den Trainingsmodulen des Pestalozzi-Programms für Bildungsfachkräfte, [www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources](http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources).

Creating an online community of action researchers (Pestalozzi series No. 5) (2017), <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Developing intercultural competence through education/Développer la compétence interculturelle par l'éducation (Pestalozzi series No. 3) (2014), [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf).

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (2015), [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_EN.pdf)

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (Pestalozzi series No. 4) (2015), [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf).

## Weitere hilfreiche Links

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

[https://euroclio.eu/resource\\_categories/educational-material/](https://euroclio.eu/resource_categories/educational-material/)

[www.edutopia.org](http://www.edutopia.org)

[www.learntochange.eu/blog/](http://www.learntochange.eu/blog/)

[www.salto-youth.net](http://www.salto-youth.net)

[www.teachthought.com](http://www.teachthought.com)

[www.tolerance.org](http://www.tolerance.org)

## Anhang

---

### Praxisbeispiele

In diesem Abschnitt weisen wir auf Quellen hin und stellen eine Reihe von Lernbeziehungsweise Unterrichtsaktivitäten vor, die darauf ausgerichtet sind, Haltungen,

Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen zu vermitteln und weiterzuentwickeln. Ein weiteres Ziel ist die Evaluierung von Unterrichtssequenzen, um die Wirksamkeit der Aktivitäten auszuwerten und innerhalb der in diesem Kapitel beschriebenen Ansätze strukturelle, inhaltliche oder durchführungsbezogene Verbesserungen für deren künftigen Einsatz zu ermöglichen.

- ▶ Beispiel für kooperatives Lernen: das Gruppenpuzzle
- ▶ Beispiel für Projektunterricht: Projekt „Aktive Bürger“
- ▶ Beispiel für die Entwicklung kritischer Denkfähigkeit

## Das Gruppenpuzzle: Beispiel für eine kooperative Lernstruktur

Das Gruppenpuzzle ist eine kooperative Lernmethode, mit der seit vier Jahrzehnten rassistisch und ethnisch motivierten Konflikten in Schulen erfolgreich entgegen gewirkt wird, was sich zunehmend positiv auswirkt. Das folgende Beispiel ist für Vierergruppen gedacht, kann aber auch für Dreier- oder Zweiergruppen angepasst werden. Zu große Gruppen verhindern eine gleichberechtigte Mitwirkung und Partizipation der Lernenden und sollten deshalb vermieden werden. Zur Vorbereitung unterteilt die Lehrkraft den Inhalt der Unterrichtsstunde in so viele Abschnitte wie Kleingruppen vorgesehen sind (in diesem Beispiel vier).

### **Schritt 1 (10 bis 15 Minuten)**

- ▶ Teilen Sie die Klasse in „Stammgruppen“ auf: Das sind Kleingruppen aus höchstens drei oder vier Lernenden. In diesem Beispiel gibt es vier Vierergruppen: Gruppe A, Gruppe B, Gruppe C, Gruppe D. Teilen Sie jedem Gruppenmitglied eine Rolle zu, wie im folgenden Abschnitt beschrieben, und sagen Sie den Lernenden, dass sie sowohl die Aufgabe erfüllen als auch ihrer Rolle gerecht werden müssen, wann immer sie in einer Gruppe arbeiten.
- ▶ Verteilen Sie die Aufgabenblätter mit dem gewünschten Lerninhalt: Jedes Mitglied einer „Stammgruppe“ bekommt eine andere Teilaufgabe.
- ▶ Jedes Gruppenmitglied arbeitet sich in seine Teilaufgabe ein: Zunächst lesen alle ihr persönliches Aufgabenblatt jeweils für sich durch.

### **Schritt 2 (20 Minuten)**

Bilden Sie temporäre „Expertengruppen“: Dies sind neue Gruppen, die aus jeweils einem Mitglied jeder „Stammgruppe“ gebildet werden (in diesem Beispiel vier). In diesem Beispiel sind die Gruppen folgendermaßen zusammengesetzt:

- ▶ Die Expertengruppe 1 besteht aus den Mitgliedern A1, B1, C1, D1. Sie haben Abschnitt 1 gelesen.
- ▶ Die Expertengruppe 2 besteht aus den Mitgliedern A2, B2, C2, D2. Sie haben Abschnitt 2 gelesen.
- ▶ Die Expertengruppe 3 besteht aus den Mitgliedern A3, B3, C3, D3. Sie haben Abschnitt 3 gelesen.
- ▶ Die Expertengruppe 4 besteht aus den Mitgliedern A4, B4, C4, D4. Sie haben Abschnitt 4 gelesen.

### **Schritt 3 (15 Minuten)**

- ▶ Die Lernenden kehren wieder in ihre „Stammgruppen“ A, B, C und D zurück. Die Lehrkraft bittet jeden „Experten“/jede „Expertin“ (ein Mitglied der Gruppe, die sich mit einer bestimmten Teilaufgabe beschäftigt hat), die Arbeit der eigenen Expertengruppe den anderen Mitgliedern der Stammgruppe vorzustellen und über die Gruppenerfahrung zu berichten. Auf diese Weise erfahren alle Mitglieder der Stammgruppe Genaueres über den Inhalt. In dieser Arbeitsphase gewinnen alle Gruppenmitglieder einen Einblick in ihr eigenes Material und ebenso in die Erkenntnisse, die sich aus der Diskussion in den „Expertengruppen“ ergeben haben.
- ▶ Beobachten Sie die Gruppen und ihre Interaktionen sorgfältig: Ermuntern Sie als Lehrperson alle zum autonomen Arbeiten und greifen Sie nur ein, wenn dies notwendig ist. Moderieren Sie den Arbeitsprozess ebenso wie die Inklusion und Beteiligung aller Lernenden nur dann, wenn Sie feststellen, dass Schwierigkeiten auftreten.

### **Schritt 4 (20 Minuten)**

Nachbereitung: Jede Gruppe gibt ihr Feedback. Dazu können die Gruppen entweder eine Person abordnen oder gemeinsam auftreten. Stellen Sie einige Fragen zur Diskussion. Veranstalten Sie eventuell ein kleines Quiz.

## **Die Rollenzuweisung in den Gruppen**

---

Bei der Kleingruppenarbeit werden die Teilnehmenden oft einfach darum gebeten, Gruppen zu bilden, um eine Aufgabe zu erledigen. Dabei gibt es kein strukturiertes Zusammenwirken und keine individuelle Verantwortlichkeit. Kommunikationsfähigkeit wird entweder vorausgesetzt oder ignoriert. Manchmal bestimmt die Gruppe oder die Lehrkraft eine Person, die die Arbeitsgruppe leiten soll. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Aufgabe, nicht auf den Lernenden und dem sozialen Prozess. Daher hat dieses Vorgehen weniger Potenzial zur Entwicklung von CDC als die kooperativ strukturierte Gruppenarbeit.

Ein mögliches Verfahren zur Festlegung von Rollen geht so:

- Geben Sie jeder Gruppe einen Satz Textmarker in unterschiedlichen Farben, je einen Marker pro Gruppenmitglied (im obigen Beispiel etwa je einen Textmarker in Rot, Blau, Grün und Schwarz). Alle Teilnehmenden suchen sich jeweils einen Textmarker aus.
- Dann heben alle, die sich für eine bestimmte Farbe entschieden haben, die Hand und bekommen eine Rolle zugewiesen. Weisen Sie einer Farbgruppe nach der anderen die übrigen Rollen zu. Bitten Sie die Lernenden darum, die gemeinsame Aufgabe vor der ganzen Gruppe zu wiederholen, damit sichergestellt ist, dass alle die Aufgabe verstanden haben. Wiederholen Sie diesen Vorgang mit allen weiteren Farben/Rollen/Aufgaben.

Beispiele möglicher Rollen für die einzelnen Gruppenmitglieder:

**Begleitung:** Die betreffenden Personen haben die Aufgabe, die Gruppenprozesse zu moderieren und die Gruppe bei der Stange zu halten. Sie können zum Beispiel

regelmäßig dafür sorgen, dass die Arbeitsergebnisse zusammengefasst werden, damit die Arbeit vorankommt.

**Ermutigung:** Die betreffenden Personen haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in die Gruppenarbeit einbezogen werden und gleichberechtigt partizipieren können. Sie können zum Beispiel schweigsame Gruppenmitglieder bestärken, sich zu Wort zu melden, und besonders redselige zum Schweigen auffordern, wenn es nötig ist.

**Zeitüberwachung:** Die betreffenden Personen haben die Aufgabe, die Mikrogruppe bei der Einhaltung des Zeitplans zu unterstützen und dafür gemeinsame Lösungen zu entwickeln. Sie helfen der Gruppe, effiziente Mittel und Wege zu finden, um ihre Aufgabe zu erfüllen und pünktlich fertig zu werden. Wer den Zeitplan überwacht, hilft zum Beispiel den Mitgliedern der Mikrogruppe, sich zu überlegen, wie die Arbeit beschleunigt werden könnte.

**Aufzeichnung:** Die betreffenden Personen haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass jedes Gruppenmitglied gehört und jeder Beitrag registriert wird.

Dieser Prozess trägt zur Entwicklung zahlreicher Kompetenzen bei, unabhängig davon, welches Thema behandelt wird und welches Wissen dazu neu erworben wurde:

Kompetenz	Deskriptoren
Verantwortung	Erledigt erforderliche Arbeiten fristgerecht. Hält Fristen ein.
Selbstwirksamkeit	Zeigt sich überzeugt, Probleme verstehen zu können. Zeigt sich überzeugt, geplante Vorhaben durchführen zu können.
Ambiguitätstoleranz	Bleibt in ungewohnten Situationen gelassen. Bekundet den Willen, auch widersprüchliche oder unvollständige Informationen zu berücksichtigen, ohne diese automatisch abzulehnen oder eine verfrühte Schlussfolgerung zu ziehen.
Fähigkeiten und Fertigkeiten zum selbstständigen Lernen	Meistert Lernaufgaben ohne Hilfe, Bittet andere bei Bedarf um nähere Erläuterungen, wenn neue Informationen vorliegen.
Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken	Kann bei der Analyse von Texten logische Beziehungen erkennen. Kann aus der Analyse eines Arguments Schlussfolgerungen ziehen.
Fähigkeit und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens	Hört anderen aktiv zu. Hört anderen aufmerksam zu.
Flexibilität und Anpassungsfähigkeit	Läuft etwas nicht nach Plan, ändert er/sie das eigene Vorgehen, um das Ziel zu erreichen.

Kompetenz	Deskriptoren
	<p>Passt nötigenfalls die eigenen Umgangsformen an, um anderen besser begegnen zu können.</p> <p>Ändert die Art und Weise, eine Idee zu erklären, wenn es die Situation erfordert.</p>
Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit	<p>Kann den eigenen Standpunkt deutlich machen.</p> <p>Bittet andere, zu wiederholen, was sie gesagt haben, wenn er/sie etwas nicht ganz verstanden hat.</p>
Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation	<p>Baut in einer Gruppe positive Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern auf.</p> <p>Übernimmt als Mitglied einer Gruppe den eigenen Anteil an der Gruppenarbeit.</p>
Konfliktlösungsfähigkeiten	<p>Kann andere bei der Konfliktlösung unterstützen, indem er/sie ihnen die bestehenden Optionen erläutert.</p>
Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation	<p>Kann beschreiben, wie sich unterschiedliche Formen des Sprachgebrauchs in sozialen und beruflichen Situationen auswirken können.</p> <p>Kann die sozialen Auswirkungen und andere Effekte verschiedener Kommunikationsstile auf andere beschreiben.</p> <p>Kann erklären, wie die Kommunikation durch Tonfall, Blickkontakt und Körpersprache unterstützt werden kann.</p>

### ***Beispiel für Projektunterricht Projekt: Aktive Bürger***

Das Projekt „Aktive Bürger“ ist eine projektorientierte Lernstrategie, die im Kontext der politischen Bildung in vielen Ländern eingesetzt wird und zur Entwicklung zahlreicher Bausteine der CDC beiträgt.

Eine Klasse oder Arbeitsgruppe beschäftigt sich über einen Zeitraum von zehn bis zwölf Wochen mit einem Problem ihrer Gemeinde, das durch politische Maßnahmen auf kommunaler Ebene gelöst werden kann. Der Prozess besteht aus den folgenden Schritten:

- ▶ Verstehen, was öffentliche Politik ist, und eine Liste der vor Ort existierenden Probleme erstellen;
- ▶ Auswahl eines örtlichen Problems, das durch politische Maßnahmen vor Ort gelöst werden kann und eingehend untersucht werden soll, wobei über die Auswahl die Lernenden in einem demokratischen Verfahren entscheiden;
- ▶ Informationen über das ausgewählte Problem zusammentragen, wobei die verschiedensten Quellen zu Rate gezogen werden, unter anderem die

zuständigen Kommunalbehörden, betroffene Bürgerinnen und Bürger, Fachleute, zivilgesellschaftliche Akteure, das Internet; die Informationen strukturieren, mögliche Lösungen analysieren, sich auf eine geeignete politische Gegenmaßnahme einigen und einen Aktionsplan zur Durchsetzung des Lösungsvorschlags entwerfen;

- ▶ Ein Portfolio und eine Präsentation erarbeiten, die aus vier Teilen besteht:
  - Beschreibung des Problems und Erläuterung, warum es wichtig ist und wer sich als zuständige Person darum kümmern muss
  - Analyse einiger Lösungsmöglichkeiten mit Hinweisen auf deren Vor- und Nachteile
  - Beschreibung der vorgeschlagenen Maßnahme, der zu erwartenden Wirkung und der voraussichtlichen Kosten, des Beschlussverfahrens, der Vereinbarkeit mit den Menschenrechtsprinzipien und der staatlichen sowie europäischen Rechtskonformität
  - Entwurf eines Aktionsplans mit Erläuterungen, was die Menschen vor Ort tun können, um bei den zuständigen Behörden zu erreichen, dass die vorgeschlagene politische Maßnahme verabschiedet wird
- ▶ Präsentation des Ergebnisses in einer von den Lernenden organisierten Gemeindeversammlung und möglicherweise im Rahmen größerer öffentlicher Veranstaltungen;
- ▶ Reflexion über die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und kritische Verstehen, die im Verlauf des gesamten Prozesses entwickelt wurden.

Die Lernenden müssen in mehreren Phasen in Kleingruppen zusammenarbeiten, in unterschiedlicher Weise mit verschiedenen kommunalen Stellen interagieren, den anderen ihre Ergebnisse und Vorschläge kommunizieren und erläutern und den ganzen Prozess gemeinsam organisieren.

In diesem Prozess werden alle Bausteine entwickelt, die in den CDC unter Projektunterricht aufgeführt sind. Darüber hinaus werden die Anwendung demokratischer Verfahren zur Entscheidungsfindung, der Fokus auf die öffentliche Politik und die ausdrücklich geforderte Einhaltung verfassungsrechtlicher, rechtlicher und menschenrechtlicher Normen eingeübt. Der Prozess stimuliert die Entwicklung der folgenden Kompetenzen:

- Wertschätzung von Menschenwürde und Menschenrechten
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Fairness und Rechtsstaatlichkeit
- Gemeinwohlorientierung sowie Wissen und kritisches Verstehen in den Bereichen Menschenrechte, Demokratie, Gerechtigkeit und Politik
- Wissen und kritisches Verstehen der Welt (kann sich je nach Auswahl des Themas durch die Lernenden auf Umwelt, nachhaltige Entwicklung, kulturelle Vielfalt, Migration, Medien usw. beziehen)

## Entwicklung von Fähigkeiten des analytischen und kritischen Denkens

Die Fähigkeiten des analytischen und kritischen Denkens gehören zu den besonders hoch bewerteten kognitiven Kompetenzbereichen. Derartige Fähigkeiten sind unverzichtbar und für jeden Unterrichtsstoff relevant. Die Aneignung von kritischem Denken ist eine persönliche Entdeckungsreise, auf der jeder Mensch seine ganz eigenen Prozesse durchlebt. Kritisches Denken entwickelt sich, wenn die Lernenden Erfahrungen machen, Informationen analysieren, evaluieren, interpretieren und kombinieren und mithilfe kreativer Ideen ein Argument entwickeln, ein Problem lösen oder eine Schlussfolgerung ziehen. Das Ergebnis dieses Prozesses variiert von Person zu Person: „Ich konstruiere für mich selbst Wissen.“

### Pädagogische Ansätze

Weil die Fähigkeit zu analytischem und kritischem Denken so beschaffen ist, dass der Unterricht die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigen muss, sollten die Lehrenden Folgendes in Betracht ziehen:

- ▶ Die Fähigkeit zu analytischem und kritischem Denken umfasst eine große Bandbreite an Ansätzen und Lernstrategien. Das Ziel besteht darin, das Lernen durch die Verarbeitung von Informationen oder Erfahrungen zu fördern und nicht beim Auswendiglernen von Informationen und Fakten stehen zu bleiben.
  - Ein einfacher Ansatz ist das Ermitteln der eigenen Lernergebnisse: Dazu sollten Sie (i) sich die entsprechenden Deskriptoren ansehen und einen davon auswählen, zum Beispiel „185 – Erstellt eine Prioritätenliste, bevor er/sie eine Entscheidung trifft“, und (ii) das Ergebnis in vermittelbare/erlernbare Operationen aufschlüsseln, zum Beispiel Ideen „auflisten“, Ideen „auswählen“, die ausgewählten Ideen „ordnen“, die Auswahl und Reihenfolge „begründen“, auf dieser Grundlage eine „Entscheidung“ fällen.
  - Etwas komplexer ist der Ansatz, (i) zwei Deskriptoren miteinander zu kombinieren. Zum Beispiel: „203 – Kann evaluieren, welche Vorurteile und Annahmen einem Text zugrunde liegen“, in Kombination mit „180 – Kann Informationen kritisch evaluieren“. (ii) Wählen Sie verschiedene schriftliche, visuelle, auditive und/oder digitale Materialien aus und (iii) stellen Sie dazu eine klare Frage, äußern Sie Zweifel oder richten Sie eine Aufforderung an die Lernenden. Bei diesem Ansatz müssen die Lernenden a) die verschiedenen Materialien ordnen, b) ihre inhaltliche Bedeutung erschließen und die ihnen zugrunde liegenden Annahmen ergründen sowie c) die Richtigkeit der vermittelten Informationen beurteilen.
- ▶ Bei beiden Ansätzen können differenzierte Unterrichtsstrategien eingesetzt und die individuellen Interessen oder Stärken der Lernenden berücksichtigt werden.
- ▶ Wenn die Lehrenden sich über ihre eigene Praxis im Klaren sind, können sie souverän agieren, sich weiter verbessern und den Lernenden hilfreiches und sinnvolles Feedback geben. Einer der größten Fallstricke ist es, Voreingenommenheiten in den Beurteilungsprozess mit einfließen zu lassen. Durch eigene Annahmen (stillschweigende Voraussetzungen/ Überzeugungen, die für selbstverständlich gehalten werden) können die nachfolgenden Urteile verzerrt werden.

Es ist wichtig, dass Fachkräfte aus der pädagogischen Praxis sich stets ihrer impliziten Voreingenommenheiten bewusst sind, sie sich verstärkt um Empathie und einfühlsame Kommunikation bemühen und den Lernenden nicht auf negative Art und Weise begegnen. Hilfreiche Fragen dazu lauten:

- Wie kann ich mir meine impliziten Voreingenommenheiten besser bewusst machen?
- Gehe ich von etwas aus, wovon ich besser nicht ausgehen sollte?
- Sind meine Annahmen logisch und unparteiisch?





## Kapitel 3

# CDC und Beurteilung

---

### **Inhalt**

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ Warum Beurteilung wichtig ist
- ▶ Aspekte der Beurteilung
- ▶ Grundsätze der Beurteilung
- ▶ Beurteilungsansätze
- ▶ Zur Bedeutung des Kontexts für die Beurteilung von CDC
- ▶ Zur Dynamik von Kompetenzclustern
- ▶ Die Anwendung der Deskriptoren
- ▶ Beurteilungsmethoden
- ▶ Beispiele für dynamische Kompetenzcluster
- ▶ Fazit
- ▶ Weiterführende Literatur

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Dieses Kapitel richtet sich an die folgenden Zielgruppen:

- ▶ Lehrkräfte aller Schulstufen
- ▶ Lehrende in der Lehrkräfteausbildung
- ▶ Personen, die für Beurteilungen im Bildungswesen zuständig sind
- ▶ Personen, die beruflich mit der Entwicklung von Prüfungen befasst sind und Beurteilungsverfahren entwerfen, die sich auf den Referenzrahmen beziehen

## Ziel und Überblick

---

Das Kapitel beginnt mit einigen begrifflichen Klärungen und einer Reihe wichtiger Grundsätze, die bei der Beurteilung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur zu beachten sind. Anschließend wird untersucht, was die Wertgrundlage des Referenzrahmens für die Beurteilungspraxis bedeutet. Darauf folgt eine Beschreibung verschiedener Beurteilungskonzepte und -methoden, ihrer Stärken, Herausforderungen und Risiken. Das Kapitel schließt mit einigen Beispielen für die Beurteilung dynamischer Kompetenzcluster und Empfehlungen für weiterführende Literatur.

## Warum Beurteilung wichtig ist

---

Wenn der Referenzrahmen in verschiedenen Bildungssystemen eingesetzt und systematisch im praktischen Schulunterricht angewandt werden soll, dann ist es wichtig, die Fortschritte, Lernerfolge und den Leistungsstand der Lernenden zu beurteilen, denn die Beurteilung liefert den Lehrkräften wichtige Erkenntnisse über den Lernprozess und darüber, wie sie weitere Fortschritte unterstützen können. Darüber hinaus wirkt sich die Beurteilung signifikant auf das Verhalten von Lernenden und Lehrkräften aus, weil Unterrichtsinhalten, die beurteilt werden, größere Bedeutung beigemessen und mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Beurteilung von CDC ist daher wichtig, um den Referenzrahmen in der formalen Bildung erfolgreich einzusetzen und voranzubringen.

Der Referenzrahmen soll helfen, Unterrichtspraktiken zu entwickeln, die Lernende in selbstständigem Denken und Handeln unterstützen. Die Auswahl passender Beurteilungskonzepte und -methoden erfordert deshalb besondere Aufmerksamkeit. Einige Beurteilungsmethoden mögen zwar hilfreich sein, um Lernerfolge in anderen Kompetenzbereichen zu messen, sind aber nicht unbedingt mit einem Unterricht vereinbar, der demokratische Arbeitsweisen und die Achtung der Menschenrechte in den Mittelpunkt stellt. Manche Methoden sind unter Umständen auch intransparent, respektlos gegenüber den Lernenden (bzw. werden von ihnen als respektlos empfunden) und schaden möglicherweise der persönlichen Integrität und den Zukunftsaussichten der Lernenden. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, sich bei der Anwendung des Referenzrahmens für geeignete Beurteilungskonzepte und -methoden zu entscheiden.

## Aspekte der Beurteilung

---

### Beurteilung und Evaluation

Ein Hauptproblem des üblichen Sprachgebrauchs zum Thema Beurteilung ist die Annahme, „Beurteilung“ sei ein Synonym für „Prüfungen“. Dabei sind Prüfungen nur eine von mehreren Beurteilungsformen.

Ein zweites Problem ist die Verwechslung von „Beurteilung“ und „Evaluation“. Die Verwirrung wird noch dadurch verstärkt, dass in einigen Sprachen Beurteilung und Evaluation mit demselben Begriff bezeichnet werden. Das gilt zum Beispiel für das französische Wort „évaluation“.

In diesem Kapitel wird die systematische Beschreibung und/oder Messung des Lernerfolgs bzw. der Niveaustufe von Lernenden als „Beurteilung“ bezeichnet. Der Begriff „Evaluation“ hingegen bezieht sich auf die systematische Beschreibung und/oder Messung der Wirksamkeit eines Bildungssystems, einer Bildungsinstitution oder eines Bildungsangebots (das aus einem mehrjährigen Studiengang, einer mehrtägigen Unterrichtsreihe oder auch nur aus einer einzelnen Unterrichtseinheit oder Lernaktivität bestehen kann). Beurteilung und Evaluation sind verwandt, weil die Ergebnisse von Beurteilungen als Baustein für eine Evaluation herangezogen werden können. Die Beurteilung hilft den Lehrkräften einzuschätzen, ob und inwieweit der Unterrichtsprozess tatsächlich zur Entwicklung der angestrebten Kompetenzen beigetragen hat, sodass sie die nächsten Unterrichtsschritte entsprechend planen und anpassen können. Weitere Aspekte zur Evaluation finden sich im vorliegenden Band in den Kapiteln über Pädagogik, Lehrkräfteausbildung und das ganzheitliche Schulkonzept.

### Sinn und Zweck von Beurteilungen

Eine Beurteilung kann vielen verschiedenen Zielen dienen. Hier folgt eine unvollständige Liste dieser Ziele, wobei jedes für sich allein stehen oder mit anderen verbunden sein kann:

- ▶ um die Fortschritte der Lernenden bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu beschreiben und zu verstehen;
- ▶ um festzustellen, ob die Lernenden die erwarteten Fortschritte hinsichtlich der Beherrschung der angestrebten Kompetenzen erzielen;
- ▶ um festzustellen, wie weit die Lernenden vorangekommen sind und welche Lernziele sie noch vor sich haben, damit der weitere Unterricht so gestaltet werden kann, dass die Lernenden diese Ziele erreichen können;
- ▶ um festzustellen, welchen konkreten Schwierigkeiten die Lernenden in ihrem Lernprozess gerade begegnen, damit der weitere Unterricht so gestaltet werden kann, dass die Lernenden diese Schwierigkeiten überwinden können;
- ▶ um die Praktiken der Lehrkräfte zu evaluieren, um ihnen Hinweise zu geben, wie sie mit ihrem Unterricht noch mehr erreichen können;
- ▶ um die Wirksamkeit einer bestimmten Intervention oder eines Unterrichtsprogramms zu evaluieren.

Das Ergebnis einer einzelnen Beurteilung kann mehrere Zwecke erfüllen und insgesamt können Beurteilungsbefunde auf unterschiedliche Art und Weise und in jeder Phase eines Unterrichts- und Lernprozesses herangezogen werden.

## **Beurteilung als Instrument zum Empowerment der Lernenden**

Der Referenzrahmen stützt sich auf das umfassende Konzept des Europarates zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung mit besonderem Fokus auf das Empowerment der Lernenden als aktive demokratische Bürgerinnen und Bürger. Der Referenzrahmen basiert auf den drei Prinzipien Transparenz, Kohärenz und Vollständigkeit. Demokratische Lernprozesse (siehe Kapitel 2 über Pädagogik) und institutionelle Kontexte (siehe Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept) werden dabei aus ganzheitlicher Perspektive betrachtet. Das bedeutet, dass Bildungsprozesse und Bildungskontexte den Werten von Demokratie und Menschenrechten verpflichtet sein und erfahrungsorientiertes Lernen im gesamten Spektrum der CDC ermöglichen sollten. Aus diesen Dimensionen des Empowerments ergeben sich besondere Implikationen für die Beurteilung von CDC.

Zuallererst sollten die Vermittlung, das Lernen und die Beurteilung von CDC als ein zusammenhängender Prozess betrachtet und strukturiert werden. Um die Kompetenzen zu entwickeln, die beurteilt werden sollen, braucht es geeignete Unterrichts- und Lernmethoden. Teamfähigkeit zum Beispiel lässt sich am besten mittels Lernaktivitäten entwickeln, die eine Zusammenarbeit der Lernenden erlauben und begünstigen. Dies bedeutet, dass die Teamfähigkeit auch in den Beurteilungsprozess mit einfließen sollte. Wenn die Lernenden Gelegenheit erhalten, anderen zu begegnen, mit ihnen zu diskutieren und gemeinsam Entscheidungen zu treffen, entstehen Situationen, in denen sie ihre Teamfähigkeit beweisen und die Lehrkräfte diese beurteilen können.

Zweitens ist mit der ganzheitlichen Sicht die Kohärenz zwischen Unterrichts- und Beurteilungsmethoden gemeint. Basiert zum Beispiel eine Unterrichtseinheit auf einer kooperativen Lernmethodik (siehe Kapitel 2 über Pädagogik), dann könnte eine Beurteilung so aussehen, dass die persönlichen Überlegungen der Lernenden über ihre eigenen Lernerfolge und die Beurteilung durch die Peergroup zusammengeführt werden, sodass eine Atmosphäre des gegenseitigen Beistands und Vertrauens gewahrt wird. Ein weiteres Beispiel ist die Empathie. Um Empathie und Respekt zu entwickeln, müssen die Lernenden Gelegenheit bekommen, „sich in andere hineinzuversetzen“, was anschließend in die Beurteilungspraxis mit einfließt.

Die genannten Beispiele hängen mit der Frage des Empowerments zusammen. Erstens sollten die Lernenden durch die Beurteilung nicht nur ihren Lernerfolg bzw. ihr Niveau in Bezug auf die CDC erkennen, sondern sich auch mit dem Lernprozess, der zu diesem konkreten Ergebnis geführt hat, auseinandersetzen können. Zweitens sollte die Beurteilung erkennen lassen, was für die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen erforderlich ist. Drittens sollten die Lernenden durch die Beurteilung in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Lernprozess durch sinnvolle Maßnahmen zu steuern. Mit anderen Worten: Die Beurteilung sollte dazu beitragen, dass die Lernenden ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte sich die Beurteilung an einer Reihe von Grundsätzen orientieren, die dazu führen, dass die Lernenden das Verfahren als valide, zuverlässig, fair, transparent und respektvoll erleben können. Diese Grundsätze werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

## Grundsätze der Beurteilung

---

Damit die Lernenden und – im Fall von jüngeren Kindern – ihre Eltern bzw. Betreuungspersonen die Beurteilungen von Bildungsergebnissen akzeptieren können, müssen diese unbedingt eine Reihe von Kriterien erfüllen. Dazu gehören Validität, Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit, Transparenz, Praxistauglichkeit und Respekt.

### Validität

Validität bedeutet, dass eine Beurteilung das erreichte Niveau oder den Lernerfolg genau beschreiben und/oder messen sollte, und zwar im Hinblick auf die angestrebten Lernergebnisse und nicht hinsichtlich irgendwelcher anderer unbeabsichtigter Resultate oder sachfremder Faktoren. Eine Beurteilung ist valide, wenn das beurteilt wird, was beurteilt werden soll. Wenn zum Beispiel eine Aufgabe, die zur Beurteilung einer bestimmten Gruppe von CDC dienen soll, darin besteht, dass die Lernenden einen Text verstehen und eine mündliche Antwort darauf formulieren müssen, dann könnte der Fall eintreten, dass in Wirklichkeit eher die sprachliche denn die demokratische Kompetenz der Lernenden beurteilt wird. Das Ergebnis wäre, dass nur sprachgewandten Lernenden demokratische Kompetenzen auf hohem Niveau bescheinigt werden. Ein ähnlicher Fall: Wenn bei einer Aufgabe, die von den Lernenden verlangt, mit anderen aus der Peergroup zusammenzuarbeiten, zu interagieren und zu reden, die Häufigkeit ihrer Beiträge gezählt wird, dann könnte es sein, dass eher die Persönlichkeit der Lernenden beurteilt wird als ihre demokratische Kompetenz.

Es ist sehr wichtig, dass in Bezug auf den Referenzrahmen Beurteilungsmethoden eingesetzt werden, mit denen die demokratischen Kompetenzen der Lernenden und nicht versehentlich andere Faktoren beurteilt werden. Nur valide Beurteilungen ermöglichen genaue und faire Schlussfolgerungen über Niveau oder Lernerfolg der lernenden Person. Es sollten keine Beurteilungsmethoden eingesetzt werden, die nicht valide sind, weil solche Methoden bei bestimmten Kompetenzen zu einer irreführenden Einstufung der Lernenden führen. Dies könnte in der Folge den künftigen Lernprozess in eine ungünstige Richtung lenken, das Vertrauen der Lernenden in den Bildungsprozess unterminieren oder sogar ihre Motivation gefährden, überhaupt weiter zu lernen.

Es ist ein weitverbreiteter Irrglaube, dass Validität nur für quantitative Beurteilungen wie Punktwerte oder Noten relevant ist. Aber auch die Validität qualitativer Beurteilungen kann gefährdet sein, wenn die Beurteilung durch irrelevante Faktoren beeinflusst wird.

### Reliabilität

Reliabilität (Verlässlichkeit) bedeutet, dass eine Beurteilung zu widerspruchsfreien und tragfähigen Ergebnissen führen sollte. Eine zuverlässige Beurteilung ist eine

Beurteilung, auf deren Ergebnisse man vertrauen kann. Diese Ergebnisse sollten reproduzierbar sein, wenn dasselbe Beurteilungsverfahren mit derselben lernenden Person und einer anderen beurteilenden Person erneut durchgeführt wird.

Es gibt mehrere Gründe, warum eine Beurteilung möglicherweise nicht zuverlässig ist. Zum Beispiel kann es sein, dass die beurteilende Person müde ist oder nicht genau weiß, was die zu beurteilenden Lernergebnisse genau bedeuten. Wäre diese Person weniger müde oder wäre sie sich über die Bedeutung der Lernergebnisse besser im Klaren, dann würde ihre Beurteilung vielleicht anders ausfallen.

Reliabilität ist etwas anderes als Validität. Selbst wenn man weiß, dass eine Beurteilungsmethode zuverlässig ist, ist sie möglicherweise dennoch nicht valide (d. h., sie beschreibt vielleicht nicht genau das Erreichen der angestrebten Lernergebnisse, sondern einen nicht beabsichtigten Faktor, beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten oder die Persönlichkeit einer lernenden Person, wie oben beschrieben). Andererseits kann eine Beurteilung, die nicht zuverlässig ist, auch nicht valide sein. Denn wenn ein Beurteilungsverfahren nicht zuverlässig ist, dann wird das Ergebnis der Beurteilung durch andere Faktoren beeinflusst als durch das Kompetenzniveau der lernenden Person (zum Beispiel durch das Aufmerksamkeitsniveau der beurteilenden Person).

Ebenso wie bei der Validität wird häufig angenommen, dass Reliabilität nur auf quantitative Beurteilungen zutrifft. Das ist nicht der Fall. Auch qualitative Beurteilungen können zuverlässig oder nicht zuverlässig sein. Nicht zuverlässig sind sie zum Beispiel, wenn die Beurteilungen derselben Person im Lauf der Zeit variieren und widersprüchlich sind.

## **Gerechtigkeit**

Gerechtigkeit bedeutet, dass Beurteilungen fair sein sollten und keine einzelne Gruppe oder Person begünstigen oder benachteiligen dürfen. Eine gerechte Beurteilungsmethode stellt sicher, dass alle Lernenden, ungeachtet ihrer demografischen oder anderen Merkmale, die gleichen Chancen haben, ihr Kompetenzniveau zu demonstrieren.

Zu ungerechten Beurteilungen kann es aus vielen Gründen kommen. Wenn Lernende zum Beispiel bei sich zu Hause Zugang zu einer Vielzahl an Informationsquellen haben müssen, um eine zu beurteilende Aufgabe bewältigen zu können, könnte es sein, dass diejenigen, die nicht über solche Möglichkeiten verfügen, diskriminiert werden. Oder wenn für die Beantwortung einer zu beurteilenden Aufgabe Hintergrundwissen über die vorherrschende Mehrheitskultur benötigt wird, könnte es sein, dass Lernende, die einer Minderheit angehören, diskriminiert werden. Es sollten keine Beurteilungsmethoden angewandt werden, durch die benachteiligte Lernende oder Angehörige verschiedener Minderheiten unfair behandelt und diskriminiert werden.

Die Beurteilung von CDC sollte integraler Bestandteil von Lernprozessen sein, in denen sich demokratische Werte widerspiegeln und das Empowerment der Lernenden gefördert wird. Deshalb ist es wichtig, dass der Grundsatz der Gerechtigkeit beachtet wird.

## Transparenz

Transparenz bedeutet, dass die Lernenden vorab eindeutige, genaue und klare Informationen darüber erhalten sollten, wie ihre Leistung beurteilt wird. In einem transparenten Beurteilungsverfahren werden die Lernenden im Voraus darüber informiert, wozu die Beurteilung dient, welche Lernergebnisse beurteilt werden, mit welchem Verfahren sie beurteilt und welche Kriterien dabei angelegt werden. Methoden, bei denen die Lernenden erraten müssen, was sie zu tun haben, um in der Beurteilung gut abzuschneiden, sind nicht transparent.

Transparenz ist ein wichtiger Grundsatz in demokratischen Prozessen und einer demokratischen Kultur. Deshalb sollte dieser Grundsatz bei der Beurteilung von CDC stets beachtet werden und die Methodik für die Lernenden nachvollziehbar sein.

## Praxistauglichkeit

Der Grundsatz der Praxistauglichkeit bedeutet, dass jede Beurteilungsmethode unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen, des Zeitrahmens und der gegebenen Sachzwänge durchführbar sein sollte. Ein praxistaugliches Beurteilungsverfahren beansprucht aufseiten weder der Lernenden noch der beurteilenden Personen unangemessene materielle oder zeitliche Ressourcen. Unzulänglichkeiten, durch die eine Methode praxisuntauglich wird, stellen wahrscheinlich auch die Reliabilität und Validität dieser Methode infrage.

## Respekt

Respekt ist ein weiterer, besonders wichtiger Grundsatz im Kontext der Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Eine respektvolle Beurteilung kann diejenigen, die beurteilt werden, motivieren, die Beurteilung und ihren Sinn und Zweck zu akzeptieren und zu verstehen. Dieser Grundsatz gilt für alle Beurteilungen, die sich auf den Referenzrahmen beziehen. Weil Respekt normalerweise nicht als Grundsatz von Beurteilungen genannt wird, wird er an dieser Stelle ausführlicher behandelt als die anderen Grundsätze.

Beurteilungsverfahren sollten stets die Würde und die Rechte der Lernenden respektieren, deren Leistungen beurteilt werden. Die Rechte der Lernenden sind in der Europäischen Menschenrechtskonvention<sup>1</sup> und im Übereinkommen über die Rechte des Kindes<sup>2</sup> definiert, unter anderem die Rechte auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, auf freie Meinungsäußerung und auf Nichtdiskriminierung. Es sollten keine Beurteilungsmethoden oder -verfahren (und auch keine anderen Unterrichtsmethoden) eingesetzt werden, die gegen eines oder mehrere dieser Rechte von Lernenden verstoßen.

In seiner Auslegung der Europäischen Menschenrechtskonvention lässt der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte ausdrücklich die freie Meinungsäußerung auch dann zu, wenn die geäußerten Meinungen als beleidigend, schockierend oder verstörend empfunden werden, denn die Freiheit der

---

<sup>1</sup> Siehe [www.echr.coe.int/documents/convention\\_deu.pdf](http://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf).

<sup>2</sup> Siehe [unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf](http://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf).

Meinungsäußerung ist eine der wesentlichen Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft. Allerdings stellt der Gerichtshof auch fest, dass es notwendig sein kann, bestimmte Formen der Meinungsäußerung zu sanktionieren oder sogar zu unterbinden, wenn diese Hass aufgrund von Intoleranz verbreiten, schüren, fördern oder rechtfertigen. Denn Toleranz und die Achtung der gleichen Würde aller Menschen sind ein weiteres wesentliches Fundament einer kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaft.<sup>3</sup>

Der Grundsatz des Respekts bedeutet daher, dass die Lernenden im Verlauf einer Beurteilung nicht allein deshalb sanktioniert oder gemäßregelt werden sollten, weil die Ansichten, die sie dabei zum Ausdruck bringen, beleidigend, schockierend oder verstörend sind. Die Lernenden können in einer Beurteilung aber dann gemäßregelt werden, wenn sie mit ihrer Meinungsäußerung Hass aufgrund von Intoleranz verbreiten, schüren, fördern oder rechtfertigen. Wer Hassreden hält, sollte auf Widerspruch stoßen, und derartige Äußerungen sollten Anlass geben, sich zu fragen, wie man die lernenden Person dabei unterstützen könnte, Empathie, Respekt und ein Gespür für die Würde aller Menschen zu entwickeln. So kann ein problematisches Verhalten durch eine respektvolle Beurteilung zu einem Wendepunkt im Bildungsprozess werden.

Bei der Leistungsbeurteilung anhand des Referenzrahmens müssen die beurteilenden Personen ihre Bewertungen deshalb stets sorgfältig abwägen, wenn sich die Lernenden gegen die Wertschätzung von Menschenwürde und Menschenrechten, kultureller Vielfalt und Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichbehandlung und Rechtsstaatlichkeit aussprechen. Es ist sehr wichtig, dass ein derartiger Widerstand nur dann in die Beurteilung einfließt, wenn die lernende Person Hass aufgrund von Intoleranz verbreitet, schürt, fördert oder rechtfertigt.

Der Grundsatz des Respekts bezieht sich nicht nur auf die Achtung der Menschenrechte der Lernenden, sondern auch auf die Achtung ihrer Würde. Somit sollten bei Beurteilungen im Zusammenhang mit dem Referenzrahmen auch die folgenden allgemeinen Regeln beachtet werden:

- ▶ Die Lernenden sollten nicht durch ständige Beurteilungen unter Dauerstress gesetzt werden.
- ▶ Die Lernenden haben ein Recht auf Privatsphäre und Vertraulichkeit, insbesondere was ihre Werte und Haltungen betrifft.
- ▶ Bei der Bekanntgabe von Beurteilungsergebnissen an die Lernenden sollte sensibel vorgegangen werden.
- ▶ Das Feedback für die Lernenden aufgrund von Beurteilungen sollte eher auf positive denn auf negative Ergebnisse eingehen und insbesondere die Leistungen der Lernenden anstatt ihrer Defizite hervorheben.
- ▶ Es kann Situationen und Themen geben, bei denen keine Beurteilung durchgeführt werden sollte, weil sie für die betroffenen Lernenden zu problematisch sind.

<sup>3</sup> Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (2016), Hate speech, Europarat, Strasbourg. Siehe [www.echr.coe.int/Documents/FS\\_Hate\\_speech\\_ENG.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf).

- ▶ Auch dort, wo die Ergebnisse einer Beurteilung herangezogen werden, um zu entscheiden, ob Lernende auf die nächste Bildungsstufe überwechseln können, sollte man besondere Vorsicht walten lassen.

Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, könnte sich darüber hinaus die Frage stellen, ob Lernende ein Recht darauf haben, dass die Werte, Haltungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen, die sie in früheren Entwicklungsphasen an den Tag gelegt haben, vergessen werden, damit ihre Würde geachtet wird. Wenn ja, dann sollte es keine dauerhaften Aufzeichnungen über die Werte, Haltungen und Überzeugungen der Lernenden geben, weil dies gegen ihr Recht auf Privatsphäre verstößt. Eine Alternative wäre, dass nur akzeptable oder positive Werte, Haltungen und Überzeugungen durch die Aufzeichnung von Beurteilungen nachvollziehbar sein sollten (und dass in solchen Aufzeichnungen demnach keine inakzeptablen Äußerungen oder Verhaltensweisen dokumentiert werden sollten, durch die die Würde oder die Menschenrechte anderer Personen verletzt wurden oder verletzt werden sollten, weil eine solche Dokumentation der lernenden Person später Schaden könnte). Eine dritte Möglichkeit wäre, dass Lernende, deren Verhaltensweisen, Werte, Haltungen oder Überzeugungen demokratisch nicht tragbar sind, die sich aber später weiterentwickeln, das Recht haben sollten, ihre früheren Verhaltensweisen, Werte, Haltungen oder Überzeugungen aus den Aufzeichnungen über ihren Bildungsverlauf löschen zu lassen. Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss die verschiedenen Möglichkeiten abwägen und entscheiden, welche Vorgehensweise im eigenen Bildungskontext am besten passt. Dabei sollte man stets darauf achten, dass bei einer Beurteilung die Würde und die Rechte der betreffenden Lernenden auf jeden Fall respektiert werden.

Abschließend ist zu beachten, dass vier dieser sechs Grundsätze nicht nur für Beurteilungsmethoden gelten. Sie gelten auch für die Zweckmäßigkeit und Angemessenheit der Schlussfolgerungen, die aus den Beurteilungsergebnissen gezogen werden. Eine Beurteilung, die anhand des Referenzrahmens durchgeführt wurde, sollte niemals dazu führen, dass Schlussfolgerungen über Lernende nicht valide, nicht zuverlässig, ungerecht oder respektlos sind. Zum Beispiel wäre es eine nicht valide Schlussfolgerung, wenn anhand der Beurteilungsergebnisse einer lernenden Person behauptet würde, diese sei mehr oder weniger kompetent als die meisten anderen Lernenden der gleichen Altersgruppe, sofern keine Informationen über die gleichermaßen beurteilte Leistung einer repräsentativen Stichprobe von Lernenden vorliegen. Ebenso wäre es weder valide noch gerecht, die Beurteilungsergebnisse von Lernenden einer einzelnen Klasse zu verallgemeinern und pauschale Behauptungen über die Unterschiede zwischen Männern/Jungen und Frauen/Mädchen oder zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Minderheiten aufzustellen.

## Beurteilungskonzepte

---

Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss nicht nur darüber nachdenken, was diese sechs Beurteilungsgrundsätze im Einzelnen bedeuten, sondern auch darüber, mit welchem konkreten Konzept an die Beurteilung von CDC heranzugehen ist. Es gibt sehr unterschiedliche Beurteilungskonzepte, die zum Teil gegensätzlich, zum

Teil zusammenhängend sind. Ganz allgemein lassen sich die verschiedenen Beurteilungsformen entlang dieser Gegensätze und Zusammenhänge beschreiben.

**Tabelle 1: Beurteilungskonzepte und ihre Alternativen**

High-Stakes („hoher Einsatz“, z. B. staatliche Prüfungen)	Low-Stakes („geringer Einsatz“, z. B. private Portfolios)
Lernerfolg (z. B. Abschlussprüfung)	Leistungsstand (z. B. Test in einem außerschulischen Kontext)
normorientiert (z. B. Zulassungsprüfungen für die nächste Bildungsstufe)	kriterienorientiert (z. B. Portfolio als Kompetenzprofil)
summativ (z. B. Abschlussprüfung)	formativ (z. B. Zwischenprüfung)
objektiv (z. B. computergestützter Test)	subjektiv (z. B. Verhaltensbeobachtung)

### High-Stakes- und Low-Stakes-Beurteilung

Das Spektrum von High-Stakes- und Low-Stakes-Beurteilungen muss bei der Beurteilung von CDC in Betracht gezogen werden. High-Stakes-Beurteilungen führen zu Ergebnissen, die für wichtige Entscheidungen über die einzelnen Lernenden herangezogen werden und deshalb für diese von erheblicher Tragweite sind. Am High-Stakes-Ende des Kontinuums stehen staatliche Prüfungen, die zu einer Zertifizierung führen und Türen zu weiteren Ausbildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten öffnen. Portfolios oder Lerntagebücher, die nur von den Lernenden selbst und durch sie befugte Personen eingesehen werden können, befinden sich am Low-Stakes-Ende, weil sie nicht von Dritten für Entscheidungen herangezogen werden. Beurteilungen, mit denen eine Lehrkraft nur der lernenden Person Feedback gibt – mit oder ohne Note –, sind in der Mitte des Kontinuums anzusiedeln, ebenso wie andere Formen der „Beurteilung durch andere“ mit unterschiedlich geartetem Feedback. Die „gegenseitige Beurteilung“, bei der sich die Mitglieder der Peergroup untereinander beobachten und vertraulich Feedback geben, geht – ebenso wie die „Selbsteinschätzung“ – in Richtung Low-Stakes. Die „Beurteilung durch eine Lehrkraft“ in Prüfungen, deren Noten öffentlich gemacht werden, liegt dicht am High-Stakes-Ende des Kontinuums, insbesondere wenn dadurch das Vorankommen in einem Bildungssystem und andere Lebenschancen beeinflusst werden.

Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss sich Gedanken darüber machen, in welchem Umfang High-Stakes-Beurteilungen vorgenommen werden sollen. Möglicherweise gelangt man zur Einschätzung, dass es wichtig ist, dem Anliegen der politischen Bildung eine höhere Priorität einzuräumen, und dass dies am besten durch High-Stakes-Beurteilungen erreicht werden kann. High-Stakes-Beurteilungen haben sehr viel häufiger signifikante Auswirkungen auf das Verhalten von Lehrenden wie Lernenden. Kompetenzen, für die keine High-Stakes-Beurteilung vorgesehen ist, werden eher unterbewertet und von Lehrenden und Lernenden nicht mit der erforderlichen Aufmerksamkeit bedacht. Wenn jedoch bei einer Beurteilung viel auf dem Spiel steht, dann ist es unabdingbar, dass die Beurteilungsmethoden, die dabei

zur Anwendung kommen, besonders zuverlässig und valide sind. Es wäre unethisch, wichtige Entscheidungen über die Zukunft der Lernenden auf der Grundlage von Beurteilungsergebnissen zu treffen, die nicht zuverlässig oder nicht valide sind. Daher sollten High-Stakes-Beurteilungen nur dann durchgeführt werden, wenn davon auszugehen ist, dass die Methoden, mit denen beurteilt wird, zuverlässig und valide sind.

Umgekehrt könnte man auch argumentieren, dass sich für den Referenzrahmen nur Low-Stakes-Beurteilungen eignen und High-Stakes-Beurteilungen niemals durchgeführt werden sollten, um zu gewährleisten, dass der Grundsatz des Respekts gewahrt bleibt. Gerade in Anbetracht der oben diskutierten Bedenken in Bezug auf die Rechte der Lernenden auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit könnte dieses Argument vor allem auf die Beurteilung von Werten der Lernenden zutreffen. Genau dasselbe Argument könnte auch für die Beurteilung von Haltungen der Lernenden gelten, da Haltungen mehrere Komponenten umfassen, die untereinander in Wechselbeziehung stehen, komplex und außerdem persönlich sind. Die Beurteilung von Haltungen könnte daher als Beurteilung der Person anstatt ihrer Kompetenzen wahrgenommen werden, sodass eine High-Stakes-Beurteilung dieser Person schaden und ihre Zukunftsaussichten beeinträchtigen könnte.

In Bezug auf den Referenzrahmen könnte man auch mit mehreren Beurteilungskonzepten arbeiten, wobei für Werte und Haltungen nur Low-Stakes-Beurteilungen in Betracht gezogen werden, während Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken auch Gegenstand von High-Stakes-Beurteilungen sein können.

Diese vielfältigen Möglichkeiten müssen gegeneinander abgewogen werden, bevor entschieden wird, welche Vorgehensweise am besten zum jeweiligen Bildungskontext passt. Dabei sollte immer sichergestellt sein, dass der Grundsatz des Respekts beachtet wird.

## **Die Beurteilung von Lernerfolgen und des Leistungsstands**

Beurteilung durch Lehrkräfte bezieht sich in der Regel auf Lernergebnisse. Dabei versuchen sie festzustellen, was und wie viel eine lernende Person aus dem Unterricht gelernt hat. Diese Art der Beurteilung orientiert sich in der Regel eng an einem offiziellen Lehrplan oder Unterrichtsplan, wie er sich zum Beispiel in einem Lehrbuch widerspiegelt. Die Beurteilung von Lernerfolgen kontrastiert mit der Beurteilung des Leistungsstands. Dabei geht es um das Leistungsniveau, das eine lernende Person ganz allgemein und unabhängig von einem bestimmten Unterrichtsstoff demonstriert. Die Beurteilung des Leistungsstands orientiert sich häufig an dem Wissen, Denken und den Fähigkeiten, die von den Lernenden in außerschulischen Situationen demonstriert werden, zum Beispiel bei Simulationen oder Projekten im näheren Umfeld der Schule. Aus diesem Grund ist die Beurteilung des Leistungsstands hilfreich für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und kann daher eine High-Stakes-Beurteilung sein. Bei der Beurteilung des Leistungsstands werden Ergebnisse berücksichtigt, die durch Unterricht und Lernen erworben wurden, aber es fließen auch Fähigkeiten mit ein, die sich die Lernenden außerhalb der Schule angeeignet haben.

Die Beurteilung sowohl von Lernerfolgen als auch des Leistungsstands kann sich für die CDC eignen, denn mit den beiden Konzepten werden jeweils andere Ziele verfolgt: den Lehrenden und den Lernenden Aufschluss über den Lernerfolg nach einem Kurs, Schuljahr o. Ä. zu geben und Lehrenden, potenziellen Arbeitgebern oder anderen Akteuren und Akteurinnen ein Bild von den allgemeinen Fähigkeiten einer Person zu verschaffen. Wenn aber die Beurteilung des Leistungsstands Dritte über die allgemeinen Fähigkeiten von Lernenden informieren soll, dann ist es unabdingbar, sich dabei äußerst zuverlässiger und valider Beurteilungsmethoden zu bedienen, weil die Ergebnisse dieser Beurteilung gravierende Auswirkungen haben. Wenn erwogen wird, High-Stakes-Methoden einzusetzen, dann ist unbedingt auch der Grundsatz des Respekts zu berücksichtigen, damit solche Methoden nur dann zum Einsatz kommen, wenn Würde und Rechte der lernenden Person gewahrt bleiben.

## **Normbezogene und kriterienbezogene Beurteilung**

Die Leistung in Prüfungen oder bei anderen Aufgabenstellungen lässt sich anhand von entweder Normen oder Kriterien beurteilen. Bei der normbezogenen Beurteilung wird die Leistung von Einzelnen gegen die Leistung einer Peergroup abgeglichen, die als Referenzgruppe herangezogen wird. Die Leistung der Referenzgruppe wird zuweilen auf eine Normalverteilung in Form einer „Glockenkurve“ standardisiert, bei der eine Minderheit am unteren Ende der Leistungsspanne, eine Mehrheit um den Mittelwert (Durchschnitt) herum und eine Minderheit an der Spitze liegt. Vergleicht man die Note einer lernenden Person mit den Noten der Vergleichsgruppe, dann lässt sich die Leistung dieser Person im Verhältnis zur gesamten potenziellen Leistungsspanne beurteilen. Dazu muss diese Person aber unbedingt die gleichen Aufgaben erhalten und unter denselben Bedingungen arbeiten wie die Peergroup, deren Leistung die Normalverteilung generiert. Wichtig ist außerdem, dass die Normalverteilung mittels einer großen, repräsentativen Stichprobe aus der Peergroup ermittelt wird, die das gesamte Spektrum an Fähigkeiten abdeckt. Und schließlich sollten die Lernenden aus der Peergroup dieselben demografischen Merkmale aufweisen wie die Personen, die getestet werden sollen. Aus diesem Grund ist eine Menge Vorarbeit erforderlich, bevor eine normbezogene Beurteilung vorgenommen werden kann.

Eine besondere Spielart des Normbezugs ist der Kohortenbezug. Dabei wird die Leistung einer lernenden Person in einer Beurteilungssituation mit der Leistung anderer Lernender aus derselben Gruppe (Kohorte) abgeglichen, wobei nur ein festgelegter Anteil der geprüften Kohorte bestimmte Noten erhalten darf (zum Beispiel dürfen nur 30 % eine überdurchschnittliche Note erhalten, 40 % müssen eine durchschnittliche Note erhalten und die restlichen 30 % müssen mit einer Note unter dem Durchschnitt bewertet werden. Weil das Ergebnis der lernenden Person nicht nur von der eigenen Leistung, sondern auch von der Leistung der anderen in ihrer Kohorte abhängt, kann sich die Benotung desselben Leistungsniveaus von einer Kohorte zur nächsten signifikant verändern.

Bei der kriterienbezogenen Beurteilung ist die Leistung einer lernenden Person anhand einer bestimmten Anzahl vordefinierter Kriterien zu beurteilen. Das Ergebnis ergibt sich ausschließlich aus der Leistung der lernenden Person selbst und steht

nicht im Verhältnis zur Leistung von anderen Personen im Test. Die kriterienbezogene Beurteilung des Leistungsstands erfordert Beschreibungen ansteigender Niveaustufen, wobei jeder Niveaustufe eindeutige, ausformulierte Kriterien zugewiesen werden müssen. Der Leistungsstand kann entweder ganzheitlich beschrieben oder auf eine bestimmte Anzahl von Einzelbausteinen heruntergebrochen werden.

Die für den Referenzrahmen entwickelten Deskriptoren lassen sich als Beurteilungskriterien für drei Niveaustufen heranziehen – eine elementare, eine mittlere und eine fortgeschrittene Stufe. Die Deskriptoren wurden in einem umfassenden Prozess erprobt, um sicherzustellen, dass sie zuverlässig und valide sind und damit eine solide Grundlage für kriterienbezogene Beurteilungsverfahren bieten.

Ein möglicher Einwand lautet, dass die Einstufung von Lernenden anhand norm- oder kohortenbezogener Beurteilungsmethoden dem Grundsatz des Respekts zuwiderläuft, weil diese Methoden nicht auf die Lernenden, ihre vorhandenen Fähigkeiten und das, was im künftigen Bildungsprozess weiterentwickelt und gestärkt werden kann, abgestellt sind. Statt den einzelnen Lernenden einen Eindruck zu verschaffen, wo sie stehen, können norm- und kohortenbezogene Beurteilungen zu Minderwertigkeitsgefühlen und Konkurrenzdenken führen. Dies kann besonders für Lernende mit unterdurchschnittlichen Lernergebnissen extrem entmutigend sein. Die Botschaft „Sieh mal, deine Kommunikationsfähigkeiten haben sich verbessert, seit wir das letzte Mal miteinander gesprochen haben“ kann durch die Information „aber du liegst immer noch unter dem Durchschnitt“ entwertet werden.

Aus Sicht des kooperativen Lernens haben normbezogene und kohortenbezogene Beurteilungen den Nachteil, die Lernenden zu veranlassen, sich selbst mit allen anderen zu vergleichen und mit ihnen zu konkurrieren, anstatt sich die Frage zu stellen, wer was am besten kann. Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, sollte angesichts dieser Bedenken gut abwägen, ob normorientierte oder kohortenbezogene Verfahren zur Beurteilung von CDC sinnvoll sind.

## **Formative und summative Beurteilung**

Für eine formative Beurteilung (d. h. eine Beurteilung für das Lernen) werden Informationen über Umfang und Erfolg des Lernprozesses einer Person gesammelt und interpretiert. Auf dieser Grundlage kann die lernende Person und/oder ihre Lehrkraft neue Lernziele setzen und weitere Lernaktivitäten können geplant werden. Die Ziele der formativen Beurteilung setzen voraus, dass die Lernenden vom Feedback aus diesen Ergebnissen profitieren können. Dafür ist es notwendig, den Lernenden ihren Lernprozess, die Kompetenzziele und die Lernmöglichkeiten bewusst zu machen. Die Kriterien müssen so präzisiert werden, dass sie für die weitere Planung hilfreich sind, das heißt, sie müssen konkret genug sein, um erkennen zu können, welche Schwächen behoben und welche Stärken weiterentwickelt werden sollten.

Das Gegenmodell zur formativen Beurteilung ist die summative Beurteilung (also die Bewertung des Lernens). Deren Sinn und Zweck ist die Zusammenfassung des Lernerfolgs oder des Leistungsstands zu einem bestimmten Zeitpunkt. Eine summative Beurteilung wird oft am Ende eines Studienprogramms vorgenommen, kann aber auch in dessen Verlauf stattfinden, um den Lernenden und/oder deren Lehrenden

eine Bestandsaufnahme ihrer Lernerfolge oder ihres Leistungsstands zu diesem Zeitpunkt zu ermöglichen. Summative Beurteilungen können kriterienbezogen, normbezogen oder kohortenbezogen sein. Manchmal wird angenommen, die summative Beurteilung sei mit einer High-Stakes-Beurteilung gleichzusetzen. Das ist aber nicht zwangsläufig der Fall, zum Beispiel dann nicht, wenn mit einer summativen Beurteilung während eines Studienprogramms lediglich Informationen über den derzeitigen Lernerfolg oder den Leistungsstand der lernenden Person ermittelt werden sollen.

Auch wenn die Begriffe „formativ“ und „summativ“ häufig so aufgefasst werden, als würden sie sich auf verschiedene Arten von Beurteilungen beziehen, kann das Ergebnis einer einzelnen Beurteilung sehr wohl auch für mehrere Zwecke herangezogen werden. Daher beschreiben diese beiden Begriffe weniger verschiedene Arten von Beurteilungen, sondern eher verschiedene Verwendungszwecke für die Informationen, die sich aus einer Beurteilung ergeben. Die gleichen Informationen, mit derselben Beurteilungsmethode gesammelt, werden „formativ“ genannt, wenn sie herangezogen werden, um das künftige Lernen und Lehren zu unterstützen. Und sie werden „summativ“ genannt, wenn sie das bisherige Lernen zusammenfassen und darüber berichten sollen. Je nachdem, welche Ziele angestrebt werden, eignen sich sowohl formative als auch summative Ansätze für die Beurteilung der CDC.

## **Subjektive und objektive Beurteilung**

Die Beurteilung von Werten und Haltungen ist ein besonders sensibler Bereich, daher ist der Gegensatz zwischen subjektiver und objektiver Beurteilung von entscheidender Bedeutung. Erstere gilt im Allgemeinen als Beurteilung durch eine Person (das kann die Lehrperson, die lernende Person selbst, ein Mitglied der Peergroup oder eine außenstehende prüfende Person sein), deren Urteil subjektiv beeinflusst sein kann. Die objektive Beurteilung hingegen soll subjektive Faktoren und eventuelle – bewusste oder unbewusste – Voreingenommenheiten der beurteilenden Person eliminieren.

Die subjektive Beurteilung wird oft mit qualitativen Daten assoziiert, die anhand der Leistung der lernenden Person bei einer bestimmten Aufgabe erhoben werden. Zum Beispiel wird ein Text verfasst oder eine Aktivität durchgeführt, die dann von der Lehrkraft oder einer anderen beurteilenden Person gelesen bzw. beobachtet und beurteilt werden, meist anhand festgelegter Kriterien. Allerdings können subjektive Beurteilungen auch anhand quantitativer Daten vorgenommen werden, zum Beispiel mithilfe von Rating-Skalen. Lehrkräfte oder andere Prüfende, die subjektive Beurteilungen vornehmen, müssen für die Anwendung der jeweiligen Beurteilungsmethoden ausreichend geschult sein. Sind sie das nicht, besteht die Gefahr, dass die Reliabilität der Beurteilungen nicht mehr gewährleistet ist.

Die objektive Beurteilung wird häufig mit quantitativen Daten assoziiert, die sich daraus ergeben, dass die Lernenden Fragen beantworten oder ähnliche Aufgaben lösen, auf die es nur eine richtige Antwort gibt, die auch leicht als richtig gewertet werden kann. Sie wird häufig von einer Person vorgenommen (der Lehrkraft, der lernenden Person, einem Mitglied der Peergroup oder einer externen prüfenden Person), kann in manchen Fällen aber auch auf andere Weise, zum Beispiel durch

Software, erfolgen. Allerdings können objektive Beurteilungen nicht nur anhand quantitativer, sondern auch auf der Basis qualitativer Daten vorgenommen werden. Dieser Fall tritt ein, wenn die Kategorien zur Interpretation oder Kodierung der qualitativen Materialien klar und eindeutig definiert sind und wenig Spielraum für Mehrdeutigkeiten oder persönliche Interpretationen lassen (wenn zum Beispiel für die Beurteilung eines Portfolios klare und transparente Kriterien angelegt werden, dann kann diese Beurteilung objektiv sein).

Die in diesem Referenzrahmen zur Verfügung gestellten Deskriptoren können herangezogen werden, um sich auf gemeinsame Kriterien zur Beurteilung der Lernenden zu verständigen. Somit können sie dazu beitragen, die Reliabilität und damit auch die Objektivität von Beurteilungen durch verschiedene Prüferinnen und Prüfer zu erhöhen.

## **Augenscheinvalidität und Kohärenz**

Die meisten Beurteilungen im Bildungsbereich erfordern Augenscheinvalidität. Diese ist Teil der bereits angesprochenen Kohärenz zwischen Unterricht, Lernprozess und Beurteilung. Das bedeutet, dass die Prüfungsaufgaben für die Lernenden den Aufgaben, mit denen sie gelernt haben, ähnlich und außerdem für die Anwendung der Kompetenzen außerhalb der Schule relevant sein sollten. Dies sollten die Lernenden selbstständig erkennen können.

Augenscheinvalidität ist für die Beurteilung von CDC besonders wichtig. Eine lernende Person kann erwarten, die Relevanz des Gelernten für ihr späteres Leben in der Gesellschaft zu erkennen. Es mag sein, dass es schwieriger wird, bestimmte Grundsätze der Beurteilung zu gewährleisten, wenn Prüfungsaufgaben aus der Lebenswirklichkeit mit guter Augenscheinvalidität gestellt werden, trotzdem ist es wichtig, den Grundsatz der Augenscheinvalidität zu beachten.

## **Zusammenfassung**

Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss bei der Auswahl der Beurteilungskonzepte zahlreiche Aspekte gegeneinander abwägen. Dabei sind verschiedene Fragen zu berücksichtigen, die sich auf die Beurteilung von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen beziehen. Was für eine bestimmte Gruppe von Kompetenzen angemessen ist, kann für eine andere ungeeignet sein. Darüber hinaus müssen alle Beurteilungsmethoden valide, zuverlässig, gerecht, transparent und praxistauglich sein und Würde und Rechte der zu beurteilenden Lernenden achten.

## **Zur Bedeutung des Kontexts für die Beurteilung von CDC**

Neben den oben diskutierten allgemeinen Überlegungen sind bei der Auswahl der Beurteilungsmethoden auch spezifische Aspekte zu berücksichtigen, je nachdem, welche Besonderheiten die im Referenzrahmen aufgeführten Kompetenzen aufweisen und auf welche Art und Weise sich die Lernenden diese Kompetenzen in der Regel aneignen.

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist selten ein linearer Prozess. Man kann sie sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt aneignen und dann für den Rest seines Lebens besitzen. Dem Referenzrahmen zufolge ist Kompetenz die Fähigkeit, relevante Werte,

Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und/oder Denkfähigkeit zu mobilisieren und anzuwenden, um angemessen und sinnvoll auf die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen in einem bestimmten Kontext zu reagieren. Das bedeutet, dass der Kontext für eine Beurteilung stets von zentraler Bedeutung ist.

In der Bildung gibt es die unterschiedlichsten Kontexte, in denen CDC mobilisiert, entwickelt und demonstriert werden können. Darüber hinaus können Kompetenzen in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kommen. Es reicht deshalb nicht aus, Kompetenzen ein einziges Mal in einem einzigen Kontext zu beurteilen. Lehrkräfte und andere beurteilende Personen müssen Kompetenzen zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Situationen beobachten. Außerdem müssen sie berücksichtigen, dass für eine konkrete Aufgabe oder in einem konkreten Bildungsumfeld mehrere Kompetenzen zusammenwirken, die nicht einzeln beurteilt werden können. Das bedeutet, dass Lehrkräfte versuchen sollten, in zahlreichen Kontexten Kompetenzprofile der Lernenden zu erstellen, anstatt eine Gesamtbeurteilung abzugeben oder auch alle 20 Kompetenzen mehrfach zu beurteilen.

Wichtig ist dabei außerdem, zwischen der Beurteilung von Lernerfolgen und der Beurteilung des Leistungsstands zu unterscheiden. Wie bereits dargelegt fokussiert die Beurteilung von Lernerfolgen auf der Leistung der Lernenden im Rahmen einer konkreten Bildungsaktivität, einer Aufgabe oder eines Studienprogramms, während die Beurteilung des Leistungsstands auf erworbene Kompetenzen abhebt, unabhängig davon, aus welcher Lernquelle diese geschöpft wurden. Während viele Lehrkräfte eher an der Beurteilung von Lernerfolgen interessiert sind, stellen diejenigen, die mit dem Referenzrahmen arbeiten, bei ihren Beurteilungen vielleicht lieber den Leistungsstand in den Vordergrund, denn für die Beurteilung anhand des Referenzrahmens sind Kontexte in der sozialen, zivilgesellschaftlichen oder politischen Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule besonders wichtig und relevant.

Jeder Kontext, der für eine Beurteilung herangezogen wird, ist spezifisch für die konkrete Situation, in der die Beurteilung stattfindet. Beurteilungskontexte lassen sich nicht abstrakt vorgeben. Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss daher jeweils für sich ermitteln, welche Kontexte sich im eigenen Umfeld am besten für eine Beurteilung eignen.

## Zur Dynamik von Kompetenzclustern

---

Eine weitere Komplexität bei der Beurteilung von CDC besteht darin, dass Kompetenzen dynamisch mobilisiert und eingesetzt werden müssen, um angemessen und erfolgreich auf die jeweiligen Anforderungen und Möglichkeiten in einem konkreten Kontext zu reagieren. Demokratische und interkulturelle Situationen sind nicht statisch. Sie sind ständig im Fluss, während sich die Menschen untereinander austauschen und ihr Verhalten an die sich verändernden situativen Anforderungen anpassen. Um ihr Verhalten zu ändern, müssen sie oft weitere Kompetenzen mobilisieren und einsetzen, während sie andere vielleicht nicht mehr brauchen, weil sich die Situation geändert hat. Einige Beispiele dafür, wie Kompetenzen flexibel und dynamisch in Clustern eingesetzt werden müssen, finden sich im Abschnitt „Beispiele für dynamische Kompetenz-Cluster“ auf den Seiten xx [70] und yy [71].

So betrachtet bietet die Beurteilung einige Herausforderungen. Den Lernenden muss nicht nur die Fähigkeit vermittelt werden, ihre Kompetenzen in demokratischen und interkulturellen Situationen anzuwenden, sondern auch die Fähigkeit, sie gegebenenfalls anders einzusetzen, wenn sich aus einer Situation neue Umstände ergeben. Folglich muss aus der Beurteilung ersichtlich sein, wie gut eine lernende Person in der Lage ist, einen Cluster von relevanten Kompetenzen zu mobilisieren und in verschiedenen Kontexten anzuwenden, und zudem, wie gut es ihr gelingt, diese Kompetenzen anzupassen, wenn sich die Umstände innerhalb dieser Kontexte ändern. Das bedeutet, dass Beurteilungsmethoden, die lediglich eine statische Beschreibung der Kompetenzen einer lernenden Person zu einem bestimmten Zeitpunkt liefern, meist nicht adäquat sind.

Wer mit dem Referenzrahmen arbeitet, muss sich für Beurteilungsmethoden entscheiden, die es ermöglichen, die dynamische Anwendung von Kompetenzclustern innerhalb eines Kontexts und über verschiedene Kontexte hinweg zu erkennen, und die ein Leistungsprofil der lernenden Person erkennen lassen.

## Die Anwendung der Deskriptoren

---

Im Referenzrahmen wurden Deskriptoren für alle 20 Kompetenzen entwickelt. Diese Deskriptoren liefern positive Beschreibungen von beobachtbaren Verhaltensweisen, die zeigen, dass jemand bezüglich einer bestimmten Kompetenz ein bestimmtes Niveau erreicht hat. Sie wurden in Form von „Lernergebnissen“ formuliert. Das bedeutet, dass sie nicht nur zur Beurteilung, sondern auch zur Curriculumentwicklung und für die pädagogische Planung herangezogen werden können. Damit helfen sie, für Kohärenz zu sorgen.

Beurteilungen aufgrund der Beobachtung von in den Deskriptoren beschriebenen Verhaltensweisen können den Leistungsstand der Lernenden sichtbar machen, sofern sie über einen angemessenen Zeitraum hinweg und in unterschiedlichen Situationen stattfinden. Solche Beurteilungen können auch Hinweise darauf liefern, welche Schwerpunkte die Lehrkräfte bei ihren künftigen Interventionen setzen müssen, und sie können als Orientierungshilfe für den Entwurf von Bildungsaktivitäten dienen. Mit anderen Worten: Beurteilungen, die auf den Deskriptoren basieren, können sowohl für summative als auch für formative Zwecke eingesetzt werden.

Es ist wichtig, dass die Deskriptoren im Rahmen von Beurteilungen nicht falsch angewandt werden. Die Deskriptorenliste sollte nicht als Checkliste verwendet werden, auf der die Verhaltensweisen einer lernenden Person abgehakt werden, und sie sollte auch nicht zur Berechnung einer Gesamtpunktzahl auf dieser Basis herangezogen werden. Das Ziel besteht nicht darin, dass die Lernenden möglichst viele Verhaltensweisen zeigen, die durch die Deskriptoren per se vorgegeben sind. Die Deskriptoren sollten vielmehr eingesetzt werden, um den Leistungsstand und die Fortschritte der Lernenden mit Methoden zu beurteilen, die in einem Profil erfassen können, welche Kompetenzcluster dynamisch mobilisiert, angewandt und in mehreren Kontexten angepasst werden.

Weitere Informationen zu Anwendung und Fehlanwendung von Deskriptoren bei der Beurteilung finden sich in Band 1 des Referenzrahmens (siehe Kapitel 7 über „Die Deskriptoren – Anwendung und Ziele“).

## Beurteilungsmethoden

---

Für die Beurteilung von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritischem Verstehen der Lernenden stehen potenziell viele Beurteilungsmethoden zur Verfügung, unter anderem Checklisten, Einstufungs- und Sortieraufgaben, Likert-Skalen, Multiple-Choice-Fragen, offene Fragen, Prüfungen zum situationsbezogenen Urteilsvermögen, computergestützte Beurteilungen, fortlaufende Tagebücher, Lernjournale, strukturierte autobiografische Reflexion, Beurteilung durch Beobachtung, dynamische Beurteilung, projektbezogene Beurteilung und die Beurteilung von Portfolios.

Einige dieser Methoden sind allerdings nicht geeignet, um die dynamische Mobilisierung und Anwendung sowie die flexible Anpassung von Kompetenzclustern in verschiedenen Kontexten zu beschreiben. Damit eignen sie sich nicht zur Beurteilung von Kompetenzen der Lernenden, wie sie im Referenzrahmen beschrieben sind. Checklisten, Einstufungs- und Sortieraufgaben, Likert-Skalen, Multiple-Choice-Fragen, offene Fragen und Prüfungen zum situationsbezogenen Urteilsvermögen scheiden aus diesen Gründen aus. Computergestützte Beurteilungen können vom Grundsatz her geeignet sein, allerdings muss die dafür erforderliche Software zur Verfügung stehen. Alle anderen Methoden erfüllen die Anforderungen für eine Beurteilung der Aktivierung, Anwendung und flexiblen Anpassung von Kompetenzclustern in verschiedensten Kontexten.

Die im Referenzrahmen aufgeführten Deskriptoren können herangezogen werden, um die Beurteilung zu systematisieren, denn sie liefern eine kohärente Bezugsgrundlage für die Beurteilung des Verhaltens einer lernenden Person anhand von Kriterien, die für jede der 20 Kompetenzen drei Niveaustufen beschreiben.

### **Fortlaufende Tagebücher, Lernjournale und strukturierte autobiografische Reflexion**

Bei diesen Methoden müssen die Lernenden ihr eigenes Verhalten, ihren Lernprozess und ihre persönliche Entwicklung protokollieren und reflektieren. Der Bericht wird normalerweise in Textform niedergeschrieben, kann aber auch nonverbale Ausdrucksformen oder Kunstwerke beinhalten. Die Reflexionen können entweder von der lernenden Person frei gegliedert werden oder werden anhand eines vorgegebenen Formats strukturiert, das sicherstellen soll, dass die Reflexionen Belege für die konkreten zu beurteilenden Lernergebnisse liefern. Bei diesen Beurteilungsmethoden könnte also ein Format vorgegeben werden, bei dem die Lernenden ihre Erzählungen oder Reflexionen so strukturieren müssen, dass sie das gesamte Spektrum der Kompetenzen, die sie in verschiedenen Situationen oder Kontexten eingesetzt haben, darstellen und reflektieren, und dass sie deutlich machen, wie sie diese Kompetenzen an eine veränderte Situation angepasst haben.

Eine Schwierigkeit bei Tagebüchern, Journalen und autobiografischen Reflexionen besteht jedoch darin, dass sie für gesellschaftlich erwünschte Antworten anfällig sind. Anders gesagt: Unter Umständen schreiben die Lernenden nur das auf, was

eine beurteilende Person ihrer Ansicht nach positiv bewerten wird. Daher kann es eine Herausforderung sein, bei der Beurteilung von Tagebüchern, Journalen oder Autobiografien ausreichende Validität zu gewährleisten, sofern diese nicht durch die lernende Person selbst, sondern durch jemand anderen vorgenommen wird.

## **Beurteilung durch Beobachtung**

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

Ein potenzieller Schwachpunkt der Beurteilung durch Beobachtung ist, dass sie durch die Aufmerksamkeit, die Voreingenommenheiten und die Erwartungen der beurteilenden Person beeinflusst werden kann. Dies kann zu selektiver Wahrnehmung und unangebrachten Schlussfolgerungen über die lernende Person führen. Dabei kann die Klassengröße eine wichtige Rolle spielen. Außerdem kann es bei den Beurteilungen in verschiedenen Situationen oder Kontexten zu Inkonsistenzen kommen. Anders gesagt: Bei der Beurteilung durch Beobachtung kann es eine Herausforderung sein, eine zufriedenstellende Reliabilität zu gewährleisten.

## **Dynamische Beurteilung**

Bei der dynamischen Beurteilung wird die lernende Person während des Beurteilungsprozesses von der Lehrkraft oder einer anderen beurteilenden Person aktiv unterstützt, damit sie das höchstmögliche Kompetenzniveau beweisen kann. Dies wird dadurch erreicht, dass die lernende Person mehreren geplanten Situationen oder Kontexten ausgesetzt wird, in denen die Lehrkraft mit ihr interagiert. Dabei muss die lernende Person ihr Verhalten, die eingesetzten Kompetenzen und deren Anpassung an eine sich verändernde Situation fortlaufend kommentieren. Die Lehrperson prüft die Kommentare der lernenden Person anhand von Fragen und impliziten oder expliziten Aufforderungen; außerdem analysiert und interpretiert sie die Leistung der lernenden Person und gibt nach Bedarf Feedback. Das Verhalten der beurteilenden Person kann dazu führen, dass die lernende Person ein höheres Kompetenzniveau an den Tag legt, als es ohne Unterstützung der Fall gewesen wäre.

Der Anwendungsbereich dieser Methode ist beschränkter als im Fall der beobachtenden Beurteilung, weil eine dynamische Beurteilung nur in Situationen durchgeführt werden kann, die eine Interaktion mit der beurteilenden Person ermöglichen. Außerdem kann es sein, dass auch die allgemeine Validität der Methode begrenzt ist, wenn die gezeigte Leistung nur mit Unterstützung der beurteilenden Person aufrechterhalten werden kann. Im Übrigen unterliegt die dynamische

Beurteilung genau denselben Unsicherheiten bezüglich der Reliabilität wie die Beurteilung durch Beobachtung.

## **Projektbezogene Beurteilung**

Für die Intention dieses Kapitels wird die projektbezogene Beurteilung als integraler Bestandteil des projektbasierten Lernens definiert (im Gegensatz zur Beurteilung, die am Ende von Schülerprojekten vorgenommen wird). Sie kann eingesetzt werden, um dafür zu sorgen, dass die Lernenden nicht nur im pädagogischen Raum, sondern darüber hinaus auch in der gesellschaftlichen, zivilgesellschaftlichen oder politischen Sphäre aktiv werden. Damit eignet sich der Projektunterricht (siehe Kapitel 2 im vorliegenden Band über CDC und Pädagogik) sehr gut, um das Lernen und die Beurteilung in einem einzigen Prozess miteinander zu verbinden. Damit die Lernenden ihr bestmögliches Lernergebnis erreichen, müssen in den Projekten Themen oder Gegebenheiten behandelt werden, die in den Augen der Lernenden sinnvoll sind und von denen sie sich angesprochen fühlen. Die Projekte müssen also Augenscheinvalidität aufweisen. Außerdem müssen sie so aufgebaut sein, dass die Lernenden Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen in einem breiten Spektrum von Situationen anwenden müssen. Projekte können entweder eigenständig oder in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden durchgeführt werden. Dabei kann von den Lernenden erwartet werden, im Rahmen der Projektarbeit Planung und Gestaltung, Entscheidungsfindung, Recherche und Problemlösung selbst zu übernehmen. Ein Projekt führt normalerweise dazu, dass ein substanzielles Ergebnis geschaffen wird. Außerdem kann erwartet werden, dass die Lernenden die Durchführung des Projekts und ihren Lernprozess dokumentieren und kritisch reflektieren. Für diese Methode muss das Projekt so strukturiert sein, dass die Ergebnisse und die begleitende Dokumentation darüber Aufschluss geben, wie Kompetenzcluster in verschiedenen Kontexten mobilisiert und angewandt und inwiefern sie im Lauf der Zeit den situativen Erfordernissen, die sich während des Projekts ergeben haben, angepasst wurden.

Allerdings hat die projektbezogene Beurteilung auch ihre Nachteile. Beispielsweise ist schwer zu erkennen, ob die während des Projekts eingesetzten Kompetenzen von den Lernenden auch in anderen Situationen eingesetzt werden, die mit dem Projekt nichts zu tun haben. Dies ist eine Frage der Validität. Zudem ist es für Lehrende und andere beurteilende Personen zuweilen schwierig, die aus den Projekten hervorgegangenen Ergebnisse und daraus resultierende Dokumentation zu beurteilen, abgesehen davon, dass die Beurteilungen auch sehr zeitaufwendig sein können. Zusätzlich kann die Reliabilität der Beurteilung geringer sein, wenn die Lehrkräfte in ihrer Durchführung der Beurteilungen nicht ausreichend geschult sind.

## **Portfolio-Beurteilung**

Ein Portfolio ist eine systematische, kumulative, fortlaufende Materialsammlung, die von den Lernenden zusammengestellt wird, um ihren persönlichen Lernprozess, ihre Fortschritte, Leistungen, Bemühungen und ihren Leistungsstand zu dokumentieren. Die in das Portfolio aufzunehmenden Materialien werden anhand bestimmter Richtlinien ausgewählt und die lernende Person muss den Inhalt des Portfolios erläutern und sich damit auseinandersetzen. Die Richtlinien spezifizieren, welche Kompetenzen beurteilt werden und welche Lernergebnisse und Beurteilungskriterien

anhand des Portfolios nachgewiesen werden sollen. Die Richtlinien können auch festlegen, aus welchen Kontexten die Inhalte des Portfolios zusammengestellt werden müssen. Darüber hinaus kann in den Richtlinien festgelegt werden, dass die Portfolioeinträge einem bestimmten Format entsprechen und bestimmte Arten von Nachweisen enthalten müssen. Somit lässt sich durch die Gestaltung der Richtlinien sicherstellen, dass die Lernenden Nachweise für die Mobilisierung, Anwendung und flexible Anpassung von Kompetenzen in verschiedenen Kontexten und Situationen erbringen. Ein E-Portfolio bietet zusätzlich den Vorteil, dass die Lernenden darin elektronische Einträge wie zum Beispiel Audio- und Multimedia-Dateien aufnehmen können. Portfolios können auf die persönlichen Bedürfnisse von Lernenden, bestimmte Bildungsstufen, Studienprogramme und Bildungskontexte zugeschnitten werden.

Portfolios haben mehrere Vorteile für die Beurteilung von CDC:

- ▶ Sie helfen den Lernenden, ihren Leistungsstand unter Beweis zu stellen, und bieten zugleich ein hilfreiches Gerüst für ihre Weiterentwicklung.
- ▶ Sie regen die Lernenden an, sich kritisch mit ihrer eigenen Leistung auseinanderzusetzen.
- ▶ Die Lernenden können in ihrem individuellen Arbeitstempo vorankommen.
- ▶ Sie helfen den Lernenden zu dokumentieren, wie sich ihre Kompetenzen durch deren Anwendung und Anpassung an verschiedenste Kontexte im schulischen oder außerschulischen Bereich entwickeln.
- ▶ Die Lernenden können selbst bestimmen, anhand welcher Materialien sie beurteilt werden.
- ▶ Sie können sowohl für formative als auch für summative Beurteilungen eingesetzt werden.

Ein Nachteil von Portfolios ist, dass sie potenziell für soziale Erwünschtheitseffekte anfällig sind, d. h., dass Lernende den Inhalt ihrer Portfolios so auswählen oder verändern könnten, dass nur Materialien enthalten sind, von denen sie annehmen, dass sie von der beurteilenden Person positiv beurteilt werden.

Personen, die Portfolios beurteilen, müssen speziell dafür ausgebildet sein. Nicht einschlägig geschulte Lehrkräfte können damit erhebliche Schwierigkeiten haben, was eine möglicherweise geringe Reliabilität zur Folge hat. Außerdem kann die Beurteilung von Portfolios sehr zeitaufwendig sein.

## **Die Validität und Reliabilität von Beurteilungen maximieren**

Unabhängig von der Beurteilungsmethode können Maßnahmen ergriffen werden, um die Validität und Reliabilität der Beurteilungen zu maximieren, unter anderem:

- ▶ Weiterbildung der Lehrkräfte hinsichtlich der Beurteilungsgrundsätze und der Gefahren für die Validität und Reliabilität jeder einzelnen Beurteilungsmethode;
- ▶ Bereitstellung von Sammlungen mit Beurteilungsbeispielen für alle Niveaustufen;
- ▶ „Blindbeurteilung“ (das heißt, dass den Prüfenden die Identität der Lernenden, deren Verhaltensweisen oder Werke sie beurteilen, nicht bekannt ist);
- ▶ Vergleich, Diskussion und Analyse von Beurteilungen der Lehrenden auf allen Niveaustufen.

Bei High-Stakes-Beurteilungen können darüber hinaus noch folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- ▶ Lehrkräfte aus verschiedenen Institutionen diskutieren und vergleichen ihre Arbeitsweisen und Beurteilungsstandards;
- ▶ Instrumente/ Formen/ Methoden der Beurteilung werden regelmäßig/ periodisch überprüft, um sie an veränderte Kontexte/ Bildungsumgebungen anzupassen;
- ▶ verschiedene Institutionen tauschen sich über Beurteilungsbeispiele aus;
- ▶ externe Prüferinnen und Prüfer.

## Wer sollte Beurteilungen vornehmen?

Oft wird davon ausgegangen, dass Beurteilungen durch Lehrkräfte oder einschlägig ausgebildete Prüferinnen und Prüfer vorgenommen werden müssen. Aber auch andere Lernende aus der Peergroup oder die Lernenden selbst können Beurteilungen entweder selbstständig oder gemeinsam mit der Lehrperson durchführen (sodass die anderen oder die lernende Person selbst die Beurteilung vornehmen kann [= die lernende Person], die Lehrperson aber noch ein gewisses Maß an Kontrolle über die abschließende Beurteilung behält).

Beurteilungen durch Mitglieder der Peergroup und die Selbsteinschätzung haben ihre Vorteile, weil viele Lernende dadurch die Beurteilungskriterien (und damit auch die Lernergebnisse) und die erwartete Arbeitsqualität viel besser und genauer verstehen. Außerdem stärken sie das Engagement der Lernenden für ihren Lernprozess. Allerdings muss sichergestellt sein, dass Validität und Reliabilität der Beurteilung nicht beeinträchtigt werden, wenn diese nicht durch die Lehrperson oder eine beurteilende Person vorgenommen wird. Deshalb kann die gemeinsame Beurteilung durchaus eine attraktive Option sein.

## Beispiele für dynamische Kompetenzcluster

---

In diesem Abschnitt wird anhand von zwei Beispielen veranschaulicht, inwiefern demokratische Kompetenz mit der dynamischen Mobilisierung von Kompetenzclustern einhergeht und diese je nach den Anforderungen demokratischer Situationen flexibel und dynamisch eingesetzt werden. Bei der Vermittlung von CDC müssen Anreize geschaffen werden, sich dynamische Kompetenzclustern anzueignen und diese auch anzuwenden. Und für die Beurteilung von CDC müssen Methoden herangezogen werden, die die flexible Mobilisierung, Anwendung und situationsgerechte Anpassung von Kompetenzclustern erfassen können.

### Beispiel 1<sup>4</sup>

Aktivitäten und Programme, die das lokale schulische Umfeld in den Blick nehmen, eignen sich besonders gut, um Kompetenzcluster zu entwickeln, die den Erwerb von neuem Wissen und kritischem Verstehen mit der Entwicklung von Fähigkeiten,

---

<sup>4</sup> Das Beispiel lieferte Claudia Lenz, Norwegian School of Theology, Norwegen.

Haltungen und Werten durch Erfahrungslernen verbinden. Die Begegnung mit unbekanntem Menschen und Phänomenen ist auch eine Gelegenheit zur Selbstreflexion und zur Anpassung von Haltungen.

In diesem ersten Beispiel führt die Schule ein Projekt zur religiösen Vielfalt am Schulstandort durch. Die Lernenden entscheiden sich für eine der Religionen, die in ihrer Stadt vertreten sind, um sich eine Woche lang damit zu beschäftigen. Als Erstes sehen sie sich Literatur über diese spezifische Religion an und setzen sich kritisch mit deren Darstellung in verschiedenen Medien auseinander. Als Nächstes besuchen sie in Kleingruppen einen Ort, an dem diese Religion praktiziert wird. Hier führen sie eine ethnografische Beobachtung durch und sprechen mit Mitgliedern und führenden Persönlichkeiten dieser Glaubensgemeinschaft. Am Schluss präsentieren sie ihre Erkenntnisse und Erfahrungen mit der Religion und der Glaubensgemeinschaft gruppenweise vor den anderen Lernenden.

In diesem Prozess werden mehrere Kompetenzen aktiviert, orchestriert und angepasst:

In der ersten Phase werden die folgenden Kompetenzen entwickelt:

- Wissen und kritisches Verstehen von Kultur, Religion und Geschichte
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken

Beim Besuch des Gotteshauses beziehungsweise bei der Begegnung mit Mitgliedern der Glaubensgemeinschaft wird ein weiterer Kompetenzcluster aktiviert:

- Wissen und kritisches Verstehen von Kultur, Religion und Geschichte
- Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens
- Respekt
- Kommunikationsfähigkeit

Durch die Begegnung der Lernenden mit der gelebten Religion werden wahrscheinlich einige ihrer bestehenden Annahmen infrage gestellt, erschüttert oder widerlegt. Dies erfordert eine zentrale Kompetenz des Referenzrahmens:

- Ambiguitätstoleranz

Durch die Erstellung einer Präsentation für ihre Peergroup entwickeln die Lernenden:

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation
- Kommunikationsfähigkeit
- Selbstwirksamkeit

Im gesamten Prozess werden die folgenden Kompetenzen angesprochen:

- Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- Gemeinwohlorientierung
- Wertschätzung von kultureller Diversität

## Beurteilung

In diesem ersten Beispiel könnten mehrere Beurteilungsmethoden eingesetzt und miteinander kombiniert werden. Eine projektbezogene Beurteilung könnte das gesamte Spektrum der Aktivitäten abdecken. Während und nach jeder Projektphase könnte man den Lernenden bestimmte Aufgaben stellen, mit denen sie ihren Lernprozess und ihre Fähigkeit zur situationsgerechten Anpassung ihrer Kompetenzen dokumentieren und reflektieren können. Die Lernenden könnten auch ein Lerntagebuch führen, wofür sie Vorgaben erhalten, die sich auf die Entwicklung und Anwendung bestimmter Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von Wissen und kritischem Verstehen beziehen. Zudem könnten sie ihre Gedanken mithilfe einer angeleiteten Selbstreflexion strukturieren, zum Beispiel mittels der *Autobiography of Intercultural Encounters*<sup>5</sup>. Da einige Aktivitäten des Projekts in Kleingruppen durchgeführt werden, könnten sich die Lernenden auch untereinander Feedback geben und ihre Kompetenzen gegenseitig beurteilen. Dies würde ihnen auch die CDC-Deskriptoren näherbringen. Die Ergebnisse, die aus diesen Aktivitäten erwachsen, könnten in ein größeres Portfolio aufgenommen werden, das im Verlauf eines längeren Zeitraums (zum Beispiel eines ganzen Schuljahres) erstellt wird.

### Beispiel 2<sup>6</sup>

Der heutige Mathematikunterricht fördert ein Mathematikverständnis, das über das reine Auswendiglernen von Fakten und Verfahren hinausgeht, wie es im 20. Jahrhundert verbreitet war. Heute liegt das Augenmerk auf der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten und Denkgewohnheiten, die erforderlich sind, um in Zusammenarbeit mit anderen mittels mathematischer Instrumente globale Probleme zu analysieren. Wenn es um Problemlösungen und die Interpretation und Darstellung von Ergebnissen geht, sind Fortschritte nur möglich, wenn die Beteiligten in der Lage sind, mathematische Diskussionen zu führen und Argumente vorzubringen.

Ein Beispiel für diesen Ansatz ist ein Projekt, in dem sich die Lernenden mithilfe mathematischer Überlegungen mit lokalen und globalen Problemen der Wasserversorgung (z. B. Zugang, Knappheit, Verschmutzung u. a.) beschäftigen. Die Lernenden nutzen und verbessern ihre Fähigkeiten im proportionalen und algebraischen Denken, vertiefen ihr Wissen über Statistik und erweitern ihr Verständnis von mathematischen Darstellungen. Ausgehend von ihrem persönlichen Wasserverbrauch berechnen die Lernenden die „Wasserfußabdrücke“, die sie als Individuen, als Lerngruppe und als ganze Klasse bei sich zu Hause erzeugen. Diese werden dann miteinander verglichen, um Muster und potenzielle Probleme zu erkennen. Dann erörtern die Lernenden gruppenweise Wasserprobleme in ihren Wohnorten und wählen eines davon aus, das sie auf nationaler und globaler Ebene vertiefen wollen. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse und unterstützt durch fundierte (mathematische) Beweisführung entwickeln die Lernenden Lösungen für das ausgewählte lokale Wasserproblem.

5 Siehe: [www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp).

6 Das Beispiel lieferten Manuela Wagner und Fabiana Cardetti, University of Connecticut, USA.

Die Lernenden können ihre Lösungen auch in Experimenten (in der Schule oder vor Ort) erproben, ihre Ergebnisse im lokalen Kontext öffentlich vorstellen, andere durch Aktionen für das Thema sensibilisieren und sich für bestimmte Lösungen des von ihnen untersuchten Wasserproblems stark machen.

Im gesamten Prozess werden CDC aktiviert. Um sich zum Beispiel an Diskussionen zu beteiligen, müssen die Lernenden in der Lage sein, ihre mathematischen Überlegungen auf eine Art und Weise darzustellen, dass andere ihnen folgen können. Sie müssen aus anderen Perspektiven an ein Problem herangehen, sie müssen aufgeschlossen sein für das, was andere einbringen können, und Fragen stellen, die ihnen helfen, die Überlegungen von anderen zu präzisieren. Dabei werden die folgenden Kompetenzen aktiviert:

- Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens
- Ambiguitätstoleranz
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation
- Kommunikationsfähigkeit

Um Lösungen für neue Probleme zu finden, müssen sie unterschiedliche Perspektiven miteinander vergleichen und aufeinander beziehen. Sie müssen neue Denkweisen entwickeln, um sich mit neuem Stoff auseinanderzusetzen und dessen Inhalt mit anderen auszuhandeln. Dabei werden die folgenden Kompetenzen aktiviert:

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken
- Respekt
- Konfliktlösungsfähigkeiten

Die Lernenden lernen, anhand eindeutiger Kriterien kritisch zu urteilen. Sie lernen, ihre Urteile mit Argumenten zu untermauern, die auf mathematisch fundierten Erkenntnissen beruhen, und diese durch Interpretationen und die Auseinandersetzung mit Fragen zum jeweiligen Thema zu unterstützen. Sie aktivieren die folgenden Kompetenzen:

- Wissen und kritisches Verstehen von Kultur, Religion und Geschichte
- Gemeinwohlorientierung
- Selbstwirksamkeit
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken

## Beurteilung

Da in diesem zweiten Beispiel sowohl die CDC als auch andere fachspezifische Kompetenzen angesprochen werden, könnte hier ein gemischtes Beurteilungskonzept zur Anwendung kommen. Die Lernenden könnten im Verlauf des Projekts an konkreten Aufgaben arbeiten, die verschiedene Bausteine der Kompetenzcluster

abdecken, und sich in einem Lerntagebuch mit ihrem Lernprozess auseinandersetzen. Am Ende des Projekts könnten anhand von Präsentationen oder mündlichen beziehungsweise schriftlichen Prüfungen sowohl die fachspezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse als auch einige CDC beurteilt werden. Infrage kommen auch Selbsteinschätzung, Beurteilung durch die Peergroup und/oder eine gemeinsame Beurteilung. Auf der Grundlage ihrer eigenen Beobachtungen und von Berichten der Lernenden könnten die Lehrkräfte den Lernenden ein formatives Feedback zu ihren Stärken und Schwächen sowie zu ihren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten geben. Alternativ oder zusätzlich könnte die Lehrperson den Lernenden mittels einer dynamischen Beurteilung zu besseren Leistungen bzw. einer höheren Niveaustufe verhelfen. Auch hier könnten die Ergebnisse, die aus all diesen Aktivitäten entstehen, in ein umfassenderes Portfolio aufgenommen werden, das im Verlauf eines längeren Zeitraums erstellt wird.

## Fazit

---

Es ist äußerst wichtig, dass jede Beurteilung der CDC integraler Bestandteil von Lernumgebungen und Prozessen ist, die zum Empowerment der Lernenden beitragen. Die Beurteilung sollte das Selbstwertgefühl der Lernenden stärken und unterstützen und dazu beitragen, Perspektiven für den weiteren Lernprozess zu eröffnen.

Beurteilungen sollten stets auf validen, zuverlässigen, gerechten, transparenten und praxistauglichen Methoden beruhen. Wenn CDC beurteilt werden, muss aber auch sichergestellt sein, dass die Methoden, mit denen das geschieht, die Würde und die Rechte der Lernenden respektieren. Von besonderer Bedeutung bei der Beurteilung von CDC sind außerdem Gerechtigkeit und Transparenz. Jede Beurteilungspraxis, die von diesen Grundsätzen abweicht, würde den Normen und Grundsätzen einer Bildung zuwiderlaufen, die darauf abzielt, demokratische Werte und die Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte zu stärken und zu fördern.

In Bildungssystemen, in denen überwiegend auf messbare Bildungsergebnisse gesetzt wird, kann die Beurteilung von CDC zu einem höheren Stellenwert und einer verbesserten Sichtbarkeit der politischen Bildung und der Menschenrechtsbildung beitragen. Bei summativen und High-Stakes-Beurteilungen bestehen jedoch gewisse Risiken und Herausforderungen, die daraus erwachsen, dass die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit der Lernenden unter allen Umständen geschützt werden muss. Dies gilt ganz besonders für Werte und Haltungen.

Pädagogische Fachleute müssen die Stärken und Schwächen der verschiedenen Ansätze und Methoden im Auge behalten, wenn sie in Verbindung mit dem Referenzrahmen über die richtige Beurteilungsmethode entscheiden. In vielen Fällen dürften Ansätze mit gemischten Methoden, darunter auch Selbsteinschätzung und Beurteilung durch die Peergroup, am sinnvollsten sein.

Beurteilungen durch externe Prüferinnen und Prüfer können zusätzliche Informationen über die Gesamtergebnisse und Fortschritte einer Gruppe von Lernenden liefern und, sofern sie anonymisiert werden, bestimmte Risiken für einzelne Lernende vermeiden helfen.

Externe Beurteilungen können insbesondere hilfreich sein, um die Wirksamkeit eines bestimmten Bildungssystems, einer bestimmten Bildungseinrichtung oder eines bestimmten Bildungsprogramms zu evaluieren. In der politischen Bildung insgesamt kann die Beurteilung von CDC auch eine wertvolle Informationsquelle für die Selbstevaluation der Lehrkräfte sein und ihnen bei der Planung und Evaluation von Unterrichtsprozessen helfen.

## Weiterführende Literatur

---

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), VALUE rubrics, AAC&U, Washington DC, [www.aacu.org/value-rubrics](http://www.aacu.org/value-rubrics), abgerufen am 2. März 2022.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), „Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment“, *International encyclopedia of education* (3. Aufl.), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (Hrsg.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.





## Kapitel 4

# CDC in der Ausbildung von Lehrkräften

---

### Inhalt

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ Warum sind die CDC für die Lehrkräfteausbildung Ausbildung von Lehrkräften und die ausbildenden Fachleute relevant?
- ▶ Die Integration und Anwendung des CDC-Referenzrahmens in der Lehrkräfteausbildung Ausbildung von Lehrkräften
- ▶ Praxis – wie sind diese Ziele zu erreichen?
- ▶ Empfehlungen
- ▶ Weiterführende Literatur

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Dieses Kapitel richtet sich an Fachleute und Institutionen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, an die Bildungspolitik, an Schulleitungen, aber auch an Unterrichtende, die an Schulen und Hochschulen praktisch tätig sind.

Der Begriff „Lehrkräfte“ bezeichnet in diesem Kapitel ganz allgemein alle Fachleute, die an Bildungsprozessen in formalen oder non-formalen Bildungskontexten beteiligt sind. Entsprechend bezieht sich der Begriff „Schule“ auf alle Bildungseinrichtungen, während der Begriff „Einrichtung der Lehrkräfteausbildung/Lehrkräfte“ sämtliche Hochschulen und andere Institutionen umfasst, die mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften befasst sind.

## Ziel und Überblick

---

In diesem Kapitel geht es um die Rolle und die vielfältigen Aufgaben der berufsvorbereitenden (ersten) sowie der berufsbegleitenden (weiterführenden) Lehrkräfteausbildung hinsichtlich der Förderung und Umsetzung von Bildung auf der Grundlage des CDC-Referenzrahmens. Es wird erläutert, warum die CDC für die Lehrkräfteausbildung und die auszubildenden Fachleute relevant sind. Besonders hervorzuheben ist dabei die zweifache Dimension der CDC in der Lehrkräfteausbildung: CDC für künftige und aktuell praktizierende Lehrkräfte und CDC für Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung. Ein weiteres Thema dieses Kapitels ist die Integration und Anwendung des CDC-Referenzrahmens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. In ihrer täglichen Berufspraxis bemühen sich Lehrpersonen um die Vermittlung hochwertiger Bildung in ihren jeweiligen Fachgebieten. Dabei sollen sie aber auch die Werte, auf denen das Bildungssystem gründet (zum Beispiel Menschenrechte, Demokratie, kulturelle Vielfalt, Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit), anwenden und umsetzen. Um diese Herausforderungen erfolgreich meistern zu können, ist es wichtig, Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die nicht zum Fachunterricht im engeren Sinne gehören, nicht zu vernachlässigen. Nach dem CDC-Ansatz zu unterrichten bedeutet, dass diese Herausforderungen nicht allein dem Unterricht in den einschlägigen Fächern (wie politischer Bildung, Geschichte, Ethik) überlassen werden. Im Gegenteil: Der CDC-Ansatz muss ganz allgemein als Querschnittsaufgabe für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrkräfte begriffen werden. Außerdem wird in diesem Abschnitt versucht, einige besonders wichtige Fragen zur Umsetzung des CDC-Referenzrahmens in der Ausbildung von Lehrkräften zu beantworten.

In diesem Kapitel werden drei Good-Practice-Beispiele aus verschiedenen europäischen Ländern und aus unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, die einzelne Institutionen inspirieren könnten, die CDC-Grundsätze umzusetzen und neue Vorgehensweisen zu entwickeln. Den Schluss des Kapitels bilden Empfehlungen für bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und -träger, Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung, Schulleitungen sowie praktizierende und angehende Lehrpersonen sowie Vorschläge zum Weiterlesen.

## Warum sind die CDC für die Lehrkräfteausbildung und Lehrerausbildnerinnen und -ausbildner relevant?

---

Ohne sachgemäß ausgebildete Lehrkräfte bliebe der CDC-Ansatz reine Theorie. Die Lehrkräfte sind die Einzigen, die ihn in die Praxis umsetzen können. Der CDC-Ansatz bezieht sich nicht nur auf die Schulbildung der Lernenden in den Schulen, sondern auch auf die Vorbereitung künftiger und die berufliche Weiterentwicklung praktizierender Lehrkräfte. Auch die Fachbereiche der Lehrkräfteausbildung an den Hochschulen könnten bei der Umsetzung der CDC im Hochschulbereich generell eine wichtige Funktion übernehmen. Daher spielen die Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte eine außerordentlich komplexe und facettenreiche Rolle: Diese besteht nicht nur darin, Lehrkräfte anzuleiten, wie sie den CDC-Referenzrahmen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen erfolgreich umsetzen können (die „technische“ Seite), sondern auch darin, ihnen eine Reihe von Kompetenzen zu vermitteln, die für das Zusammenleben als demokratische Bürgerinnen und Bürger in vielfältigen Gesellschaften notwendig sind (die „substantielle“ Seite). Lehrkräfte, die selbst erfolgreich in demokratischen und kulturell vielfältigen Gesellschaften agieren, werden ihrer Aufgabe im pädagogischen Raum am besten gerecht. In diesem Sinne sind Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte dafür zuständig, Studienprogramme für angehende Lehrpersonen auszubauen und hochwertige Weiterbildungsangebote, neu entwickelte Unterrichtsmaterialien und -hilfen, neue Unterrichtsmethoden und so weiter für praktizierende Lehrkräfte bereitzustellen. Ebenso wichtig ist es, dass sie sich an Forschungs- und Innovationsprojekten beteiligen, mit denen die Grundlagen zur Verbesserung der bestehenden Praxis an Schulen und innerhalb von Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte erarbeitet werden.

Deshalb ist es notwendig, diese zweifache Dimension der CDC in der Lehrkräfteausbildung hervorzuheben: Zum einen werden angehende und praktizierende Lehrkräfte durch Kompetenzen für eine demokratische Kultur befähigt, bestimmte Herausforderungen in ihren Schulen und Klassen erfolgreich zu meistern. Zum anderen sind sie für Einrichtungen und Fachkräfte der Lehrkräfteausbildung, die, wenn auch auf Hochschulebene und aus einer etwas anderen Perspektive, vor ähnlichen Herausforderungen stehen, gleichermaßen wichtig.

Mit anderen Worten: Um die Entwicklung der CDC in der Bildung von Kindern und jungen Erwachsenen kultivieren zu können, müssen Lehrkräfte – einschließlich ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder – diese Kompetenzen auch bei sich selbst entwickeln. Ihre Rolle als pädagogische Fachkräfte verlangt von ihnen in erster Linie (aber nicht nur), dass sie

- ▶ Menschenwürde, Menschenrechte, kulturelle Vielfalt, Demokratie, Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit wertschätzen;
- ▶ aufgeschlossen sind für kulturelle Andersartigkeit Diversität und andere Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, Respekt und Verantwortungsbewusstsein, Gemeinwohlorientierung und anderes;
- ▶ selbstständige Lernfähigkeit entwickeln, insbesondere analytische und kritische Denkfähigkeit sowie Teamfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeiten und dergleichen;

- ▶ Wissen und kritisches Selbstverstehen, kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation sowie kritisches Weltverstehen entwickeln.

Da Kompetenz stets durch das Zusammenwirken verschiedener Aspekte der vier Dimensionen Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen erlangt wird, impliziert der CDC-Referenzrahmen einen ganzheitlichen Ansatz. Daher müssen all seine Aspekte mit der gebührenden Aufmerksamkeit beachtet werden.

Es ist nochmals zu betonen, dass die Entwicklung von CDC ein integraler Bestandteil der beruflichen Ausbildung angehender und praktizierender Lehrkräfte ebenso wie der Fachkräfte für die Lehrkräfteausbildung sein muss, weshalb eine kontinuierliche (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Evaluation dieses Prozesses von enormer Bedeutung ist.

### **CDC in der beruflichen Entwicklung**

Im Rahmen der vorbereitenden oder der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung können sich Lehrkräfte mit der Entwicklung ihrer eigenen CDC auseinandersetzen. Dies kann zum Beispiel in Form von Lerntagebüchern oder Logbüchern stattfinden, in denen Lehramtsstudierende/Lehrkräfte regelmäßig darüber nachdenken,

- welche Komponenten von welchen Kompetenzen in einem Lehrgang, einem Studienprogramm oder einer konkreten Aktivität entwickelt werden;
- welches Kompetenzniveau sie erreicht haben;
- was sie tun können, um diese Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Lehramtsstudierende und Lehrkräfte können hierzu die Deskriptoren zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung heranziehen. Auf diese Weise machen sie sich gleichzeitig mit den verschiedenen Bestandteilen des CDC-Referenzrahmens vertraut und können ihn leichter in ihrem Unterricht umsetzen.

Neben einer qualitativ hochwertigen Bildung im Bereich der verschiedenen Schulfächer besteht der zentrale Auftrag der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften darin, deren Kompetenzen in den Bereichen Curriculum, Pädagogik, Beurteilung und demokratische Schulentwicklung (Whole School Approach) zu verbessern. Die Entwicklung der CDC und der damit verbundenen Aspekte in diesen Bereichen wird in den Kapiteln 1, 2, 3 und 5 des vorliegenden Bandes behandelt. Diese Kapitel sollten demnach bei den entsprechenden Abschnitten des vorliegenden Kapitels (Kapitel 4) berücksichtigt werden, auch wenn sie häufig vor allem auf den Pflichtschulunterricht ausgerichtet sind: Die allgemeinen Grundsätze und Leitlinien lassen sich leicht auf den spezifischen Bereich der Lehrkräfteausbildung übertragen.

## **Die Integration und Anwendung des CDC-Referenzrahmens in der Lehrkräfteausbildung**

---

Mit diesem Kapitel soll unter anderem den Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte und deren Akteurinnen und Akteuren deutlich gemacht werden, welche Strukturen, politischen Strategien und Ansätze für die Umsetzung des CDC-Modells

erforderlich sind. Die staatliche Gesetzgebung für den Bildungssektor definiert unter anderem stets, auf welchen Werten das jeweilige Bildungssystem fußt, und enthält Bestimmungen zur Gewährleistung von Menschenrechten, Demokratie, kultureller Diversität und Rechtsstaatlichkeit. Für Lehrkräfte, die diese Bestimmungen praktisch anwenden und umsetzen müssen, sind gute Fachkenntnisse in ihren Unterrichtsfächern nur eine schwache Grundlage, um den täglichen Herausforderungen zu begegnen. Daher wird empfohlen, die Integration und Anwendung des CDC-Modells konsequent in die Aus- und Weiterbildung von Lehramtsstudierenden (also der künftigen Lehrkräfte) und in die berufliche Weiterbildung derer, die ein Lehramt ausüben (der praktizierenden Lehrkräfte), einzubeziehen. Den Einrichtungen der vorbereitenden und der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung und den Programmen zur beruflichen Weiterentwicklung kommt dabei die entscheidende Rolle zu.

Die vorbereitende und die berufsbegleitende Lehrkräfteausbildung ist in Europa, und zum Teil sogar innerhalb der staatlichen Bildungssysteme, sehr unterschiedlich organisiert. In einigen Ländern wurde unlängst beschlossen, die Qualifizierung künftiger Lehrkräfte auf das Niveau eines Masterabschlusses anzuheben, aber das ist nicht in allen Ländern und nicht bei allen Arten von Lehrkräften der Fall. Auch bezüglich der Bildungseinrichtungen gibt es kontextuelle Unterschiede: Lehrkräfte werden teilweise an Universitäten und teilweise an außeruniversitären Einrichtungen ausgebildet. Es gibt parallele, aber auch konsekutive Formen der Lehrkräfteausbildung. All diese Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile.

Dies kommt vor allem in der Ausbildung von Fachlehrkräften zum Tragen. In diesem Bereich werden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Denkweisen, die nicht unter den Fachbereich im engeren Sinne fallen, häufig vernachlässigt. Wer den CDC-Ansatz in der Lehrkräfteausbildung umsetzen will, darf diese Themen nicht auf die Ausbildungsgänge für die einschlägigen Fächer (z. B. politische Bildung, Geschichte, Ethik) beschränken. Im Gegenteil: Der CDC-Ansatz ist generell als Querschnittsaufgabe der Aus- und Weiterbildung künftiger Lehrkräfte zu greifen.

Dieser Punkt wird bei der Betrachtung der allgemeinen Bildungsziele (siehe die Kapitel 1 und 5), wie sie in den Bildungsgesetzen aller europäischen Länder zum Ausdruck kommen, besonders hervorgehoben. Dieses Wertefundament der Bildung ist mit einer umfassenden Vorstellung von Bildung verbunden: dem Ideal von *Bildung* als einem lebenslangen Prozess, der die Menschen befähigt, unabhängige Lebensentscheidungen zu treffen, andere als gleichberechtigte Mitmenschen anzuerkennen und einen sinnvollen Umgang mit ihnen zu pflegen. Alle Lehrkräfte und alle Ausbilder und Ausbilderinnen, egal welches Fach sie auch unterrichten mögen, leisten ihren Beitrag zu diesem Bildungsziel. Doch die Art und Weise, wie dieser Beitrag mit bestimmten Fächern verknüpft wird, sollte nicht der bloßen Intuition überlassen bleiben. Der CDC-Referenzrahmen gibt Einrichtungen und einzelnen Fachkräften für die Lehrkräfteausbildung ganz konkrete Hilfestellungen, wie sie umfassende Curricula und pädagogische Ansätze entwickeln können (siehe Kapitel 1 und 2). Darüber hinaus kann er Lehramtsstudierenden helfen, ein Bewusstsein für die gesamte Tragweite ihrer Lehrerrolle und ein Berufsethos zu entwickeln.

Die Unterscheidung zwischen der vorbereitenden und der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung ist wichtig. Diese beiden Phasen der Lehrkräfteausbildung haben sehr unterschiedliche Funktionen, weshalb bei der Umsetzung der CDC-Grundsätze in die Unterrichtspraxis sorgfältig zwischen ihnen unterschieden werden muss. Die vorbereitende Ausbildung sollte insbesondere, aber nicht nur darauf ausgerichtet sein, künftigen Lehrkräften unabhängig von ihrer konkreten fachlichen Ausrichtung die Bedeutung der CDC nahezubringen und sie in die Lage versetzen, diesen Ansatz in ihre tägliche Unterrichtspraxis zu integrieren. Die berufsbegleitende Ausbildung sollte sich insbesondere, aber nicht nur auf die jeweiligen Herausforderungen in konkreten Situationen auf konkreten Bildungsstufen und in konkreten Umgebungen konzentrieren und den praktizierenden Lehrkräften helfen, in ihrer täglichen Arbeit kompetenter und professioneller zu werden. In jeder Schule arbeiten Lehrkräfte verschiedener Altersgruppen zusammen, deren vorbereitende Ausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung sich in vielerlei Hinsicht stark unterscheiden. Diese Unterschiede können – und müssen – durch vielfältige Formen der berufsbegleitenden Weiterbildung, unter anderem auch in Arbeitsgemeinschaften praktizierender Lehrkräfte, überbrückt werden. In dieser Hinsicht kommt der kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung für die Entwicklung der CDC bei Lehrkräften eine besonders wichtige Aufgabe zu.

Daraus folgt, dass die CDC auf jeweils unterschiedliche Art und Weise in die verschiedenen Curricula der Lehrkräfteausbildung integriert werden (siehe zum Beispiel Kapitel 1, Die Umsetzung des Referenzrahmens in Curricula). Diese unterschiedlichen Ansätze müssen sorgfältig betrachtet und an die spätere pädagogische Arbeit mit Lernenden der verschiedenen Altersgruppen angepasst werden. Die Umsetzung des CDC-Referenzrahmens erfordert Motivation und Engagement, Perspektivenwechsel – wobei die einzelne Lehrkraft mehrere Rollen übernehmen muss – sowie ein persönliches und gemeinsames Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte. Diesbezüglich stellen sich mehrere bedeutsame Fragen über die Rolle von Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung, die eine Antwort verlangen.

Die Kernfrage lautet: Was können und sollten Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in dieser Hinsicht tun? Sie können und sollten:

1. praktizierende Lehrkräfte durch berufsbegleitende Kurse, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die Förderung neuer Unterrichtsmethoden und so weiter gut und effizient unterstützen;
2. ihre berufsvorbereitenden Kurse für die theoretische und die praktische Ausbildung künftiger Lehrkräfte ausbauen;
3. sich für Forschung und Innovationen an Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte einsetzen, zum einen, um den wissenschaftlichen Zuschnitt ihrer Studienprogramme zu stärken, und zum anderen, um Informationen für Personen bereitzustellen, die politische Verantwortung tragen, Studienprogramme entwickeln oder andere Funktionen ausüben.

Die nächste Frage in diesem Bereich betrifft die komplexe und vielfältige Aufgabe von Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung, die aufgefordert sind,

- a. praktizierende und künftige Lehrkräfte sowie Fachkräfte in der Lehrkräfteausbildung (namentlich das Personal dieser Einrichtungen) zu motivieren und zu unterstützen, selbst Kompetenzen für eine demokratische Kultur zu entwickeln. Dadurch sind sie für ihre tägliche Arbeit in diesem Bereich besser gerüstet, um Studierenden, künftigen und praktizierenden Lehrkräften dabei zu helfen, die Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Verstehen zu entwickeln, die im Modell der für eine demokratische Kultur erforderlichen Kompetenzen (siehe Band 1) beschrieben werden;
- b. praktizierende und/oder künftige Lehrkräfte zu schulen, damit sie in der Lage sind, bei ihrer (künftigen) täglichen Arbeit mit Kindern und jungen Menschen in der Schule die Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur und den interkulturellen Dialog zu fördern;
- c. die Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur und den interkulturellen Dialog als ihren institutionellen Auftrag zu begreifen (siehe Kapitel 5). Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist nicht nur eine Frage des Wissenstransfers an künftige und/oder praktizierende Lehrkräfte im Rahmen von Aus- und Weiterbildungskursen, sondern betrifft die gesamte Einrichtung mit all ihren Zielen und Funktionen.

Diese vielschichtige Aufgabe wirft weitere Fragen auf, die die Einrichtungen beantworten sollten, um den Herausforderungen der CDC-Entwicklung gerecht zu werden, zum Beispiel:

- ▶ Werden die CDC in geeigneter Weise in bestehende Curricula integriert?
- ▶ Ist den Fachkräften für die Lehrkräfteausbildung klar, dass ihnen diese Aufgabe zufällt, und sind sie darauf adäquat vorbereitet?
- ▶ Widmen sie dieser Dimension in ihrer täglichen Arbeit genügend Aufmerksamkeit?
- ▶ Ist diese Aufgabe eher von oben verordnet oder ist sie so formuliert, dass sie Kreativität und akademische Freiheit erfordert?
- ▶ Ist diese Aufgabe in ihre Forschungs- und Innovationstätigkeit integriert? Werden die Studierenden miteinbezogen?
- ▶ Wird diese Aufgabe nur den Mitgliedern des akademischen Lehrkörpers zugewiesen, die sich in ihren Kursen direkt mit Fragen der demokratischen Kultur befassen (z. B. Bildungsphilosophie, Bildungssoziologie, politische Bildung, Ethik, Medienbildung), oder wird sie als Querschnittsaufgabe verstanden, die dementsprechend in allen Sachgebieten behandelt werden sollte? In welcher Weise?
- ▶ Für berufsbegleitende Kurse: Haben alle praktizierenden Lehrkräfte, unabhängig von ihren Unterrichtsfächern, Zugang zu CDC-Schulungen? Besteht zwischen diesen Schulungen und ihrer Unterrichtspraxis und den schulischen Herausforderungen eine Verbindung?

Diese Liste lässt sich weiter fortsetzen, sodass in verschiedenen Bildungsumgebungen in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Bildungsstufen weitere Fragen aufgegriffen und diskutiert werden können.

## **Anwendung der CDC zur Revision bestehender Kurse oder Studienprogramme**

Beschließt eine Einrichtung oder Fakultät für die Lehrkräfteausbildung, ihre bestehenden Kurse und Studienprogramme systematisch auf den Schwerpunkt Demokratie auszurichten, kann sie ein umfassendes und ausgewogenes Ergebnis erzielen, wenn sie dabei die CDC umsetzt.

In einem ersten Schritt können bestehende Kurse anhand der 20 Schlüsselkompetenzen des Kompetenzmodells evaluiert werden:

- Welche Kompetenzen werden bereits aufgegriffen, sei es inhaltlich, durch die Unterrichtsmethoden oder anhand von Aktivitäten/Aufgaben für die Studierenden?
- Welche Bausteine fehlen?

In einem zweiten Schritt können Inhalte ergänzt, Unterrichtsmethoden verändert oder Aufgaben hinzugefügt werden, sodass weitere Kompetenzbausteine oder sogar die ganze Bandbreite des Modells aufgegriffen werden.

Werden Studienprogramme überarbeitet, können diese beiden Schritte für mehr Kohärenz und Synergien zwischen verschiedenen Kursen innerhalb eines Programms sorgen.

Wird das Lehrpersonal einer Einrichtung oder Fakultät in diese Überarbeitung miteinbezogen einbezogen, dann werden die Lehrkräfte/pädagogischen Fachkräfte dadurch sehr effektiv darauf vorbereitet, die CDC in ihren Unterricht zu integrieren.

Wie gut es den einzelnen Einrichtungen gelingt, die Kompetenzen für eine demokratische Kultur zu entwickeln, hängt davon ab, wie sie diese und ähnliche Fragen beantworten. Folgende Maßnahmen eignen sich, um die Arbeit von Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte zu unterstützen:

- ▶ Bekanntmachen der Einrichtungen, die für ihre gute Praxis auf diesem Gebiet (national und international) anerkannt wurden;
- ▶ Zuspruch für die Durchführung gezielter Pilotprojekte (Projektgruppen innerhalb einer Einrichtung, interinstitutionelle Zusammenschlüsse, Zusammenarbeit zwischen Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte und Schulen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer/internationaler Ebene);
- ▶ Anerkennung der Notwendigkeit, die CDC auf vielfältige Art und Weise in Studienprogramme und/ oder Kurse zu integrieren sowie Partizipation und Öffentlichkeitsarbeit als festen Bestandteil in Programme/Kurse aufzunehmen und nach einem Punktesystem (z. B. ECTS) zu beurteilen: Die Entwicklung von CDC funktioniert zuweilen besser, wenn praktisches Handeln/Partizipation in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Arena und im Umfeld dieser Einrichtungen in formale Studienprogramme und/ oder Kurse integriert wird.

In allen Ausbildungseinrichtungen für Lehrende können die CDC im Rahmen von Studienprogrammen und/ oder Kursen durch die verschiedensten Aktivitäten entwickelt werden:

- ▶ Entwicklung und Bereitstellung spezialisierter berufsbegleitender Kurse für praktizierende Lehrkräfte (nach sachgerechten Kriterien differenziert, z. B.

für Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher und anderer Fächer; für Lehrkräfte, die auf verschiedenen Stufen unterrichten);

- ▶ Integration und Umsetzung der erforderlichen Bausteine/Themenstellungen in bereits vorhandenen berufsvorbereitenden Studienprogrammen (Pflichtkursen);
- ▶ Entwicklung eines spezialisierten, anspruchsvollen und/oder optionalen Kursangebots (z. B. auf Master-Ebene) für angehende Lehrkräfte, die später auf Schulebene Multiplikations- (oder Koordinations-)Aufgaben wahrnehmen;
- ▶ Förderung einschlägiger Themen auf Doktorandenebene in der Lehrkräfteausbildung und Erziehungswissenschaft.

### **Die Anwendung von CDC in der Bildungsforschung und der pädagogischen Aktionsforschung**

Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte sind in unterschiedlichem Maße an Forschungsaktivitäten beteiligt. In einigen Ländern sind die Fakultäten der Lehrkräfteausbildung in den Universitäten angesiedelt. Sie bieten Master- und Promotionsstudiengänge an und das Lehrpersonal kann seinen eigenen Forschungstätigkeiten nachgehen. In diesen Fällen können die CDC den Rahmen für empirische Studien zu einem großen Themenspektrum bilden, zum Beispiel bezüglich der Art und Weise, wie Kompetenzcluster in bestimmten Fächern oder im fächerübergreifenden Unterricht an Schulen entwickelt werden oder wie Schulen mit einer demokratischen Schulkultur funktionieren. Die aus dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse können wiederum in berufsvorbereitende ebenso wie in berufsbegleitende Kurse für Lehrkräfte eingebracht werden.

In Einrichtungen, an denen keine Forschung betrieben werden kann, können sich Lehrkräfte anhand der CDC systematisch mit ihrer eigenen Unterrichtspraxis auseinandersetzen, beispielsweise in Form von Aktionsforschung.

Außerdem können Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte mit Schulen zusammenarbeiten und den Lehrkörper bei der Aktionsforschung oder bei anderen Formen der systematischen Evaluation ihrer Unterrichtspraxis und anderer Aspekte des schulischen Lebens anhand der CDC unterstützen.

In dieser herausfordernden Aufgabe können Einrichtungen mit den Orientierungshilfen zur Umsetzung unterstützen, die alle drei vorliegenden Bände bieten. Neben dem Kompetenzmodell (siehe Band 1) werden die Deskriptoren der Kompetenzen für eine demokratische Kultur eine große Hilfe sein, insbesondere die Deskriptoren der fortgeschrittenen Niveaustufe (siehe Band 2). Bei der Überarbeitung und/oder Umstrukturierung von Studienprogrammen, Kursen und anderen Aktivitäten können weitere Kapitel des dritten Bandes hilfreich sein: Strukturierung und Gestaltung von Curricula (siehe Kapitel 1), pädagogische Methoden und Ansätze (siehe Kapitel 2), spezifische Aspekte der Beurteilung von CDC (siehe Kapitel 3) und ein Whole School Approach zur Entwicklung von CDC (siehe Kapitel 5). Schließlich kommt im konkreten Kontext der Lehrkräfteausbildung auch dem Aufbau von Resilienz gegenüber gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus (siehe Kapitel 6) ein hoher Stellenwert zu.

Die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in verschiedenen europäischen Ländern sollte besonders gefördert werden. Als geeignetes Instrument hierfür ist das Programm Erasmus+ sehr zu empfehlen. Natürlich gibt es auch noch andere Programme zur Unterstützung derartiger Aktivitäten. Insbesondere das Erasmus Programm der EU könnte die Entwicklung von CDC in Institutionen und bei Lehrkräften unterstützen, denn es ermöglicht pädagogischen Fachkräften spezielle Studienaufenthalte, um sich über bewährte Vorgehensweisen auszutauschen und wirksam zu vernetzen.

Die Umsetzung des CDC-Referenzrahmens auf Ebene der Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte – und folglich die Entwicklung von CDC – ist keine leichte Aufgabe. Diese anspruchsvolle Arbeit wird erheblich erleichtert, wenn die Einrichtungen die oben beschriebenen Fragen systematisch recherchieren, auf ihre eigene Praxis beziehen und entsprechend neu formulieren, umfassend beantworten und auf dieser Grundlage ihre eigenen Strategien zur Entwicklung von CDC ausarbeiten.

## **Praxis – wie sind diese Ziele zu erreichen?**

---

Auch wenn die Umsetzung des CDC-Referenzrahmens wie schon angemerkt keine leichte Aufgabe ist, stehen wir doch keineswegs völlig am Anfang eines langen und unbekanntes Weges. Wir sind schon ein ganzes Stück vorangekommen und wir können auf diesem Gebiet viel voneinander lernen. Im Folgenden stellen wir drei Good-Practice-Fallbeispiele aus diesem Bereich vor.<sup>7</sup>

### **Fallbeispiel Nr.1: Das Tuning-Projekt**

Weiter oben haben wir unter anderem die wichtige Frage gestellt, ob die CDC angemessen in bestehende Curricula integriert werden. Eine der Schwierigkeiten, denen eine Ausbildungseinrichtung für Lehrkräfte begegnen kann, ist die Frage, wie man ein Studienprogramm mit einem Schwerpunkt auf Kompetenzentwicklung und Lernergebnissen gestaltet. Dabei kann das Tuning-Projekt (Start im Jahr 2000, noch nicht abgeschlossen, siehe die unten angegebene Website) äußerst hilfreich sein: Dieses Projekt zielte ursprünglich darauf ab, Hochschulstudiengänge unterschiedlicher Fachbereiche in ganz Europa zu „tunen“, also aufeinander abzustimmen. Das Projekt wurde später erfolgreich weltweit ausgedehnt. Einer der Bereiche, die von der ersten Stunde an mit dabei waren, war die Lehrkräfteausbildung. Projektergebnisse waren unter anderem zwei aufeinander abgestimmte Listen von (allgemeinen und fachspezifischen) Schlüsselkompetenzen, die von berufsvorbereitenden Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in ihren Curricula umgesetzt werden sollten. Diese Listen enthalten unter anderem auch eine Reihe von Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Genaueres siehe Tuning Project (2009), S. 40 und 42-43.

Auf dieser Grundlage haben in den letzten Jahren viele europäische Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte ihre Studiengänge modernisiert und/oder

---

7 Quelle: Anhang 1 zum Abschlussbericht der Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission, 2017: European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education: final report, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>, abgerufen am 2. März 2022.

aktualisiert und untereinander kompatibel und vergleichbar gemacht. Diese Einrichtungen werden den aktuellen CDC-Referenzrahmen wahrscheinlich leichter umsetzen können als andere, denn viele von ihnen verfügen bereits über beträchtliche Erfahrung in diesem Bereich. Sie könnten sich auch an ähnlichen Bemühungen anderer Einrichtungen, die noch keine solchen Erfahrungen gemacht haben, beteiligen oder beratend tätig werden. Die Zusammenarbeit in Europa kann erheblich dazu beitragen, die Umsetzung des CDC-Referenzrahmens zu unterstützen und zu erleichtern.

Weitere Informationen unter: [www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html](http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html)

### **Fallbeispiel Nr. 2: Studierendennetzwerk „Leben ist Vielfalt“**

Wie wichtig es ist, alle Akteurinnen und Akteure der Lehrkräfteausbildung zu vernetzen und einzubeziehen, wurde bereits hervorgehoben. Es wurde angemerkt, dass die CDC-Entwicklung in die Forschungs- und Innovationstätigkeit integriert werden sollte und dass Lehramtsstudierende in die Aktivitäten miteinbezogen werden sollten. Ein Good-Practice-Beispiel in diesem Bereich ist das Netzwerk „Leben ist Vielfalt“: Es wurde 2011 von Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrkräften in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen und dem Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn in Deutschland gegründet. Das Netzwerk, seit 2016 eine eingetragene Hochschulgruppe, hat seinen Sitz an der Universität Paderborn. Seine Aktivitäten beschränken sich jedoch nicht auf die Universität, sondern erstrecken sich auch auf die Anwohnerschaft und die Stadt Paderborn.

Die Hauptzielgruppe des Netzwerks sind Lehramtsstudierende (künftige Lehrkräfte), aber es werden auch praktizierende Lehrkräfte und andere relevante Gruppen angesprochen, etwa Universitätsangehörige.

Ursprünglich war das Netzwerk für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund gedacht, aber der Fokus richtete sich schon bald auf alle Studierenden. Das Hauptziel des Netzwerks ist die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf den Unterricht in vielfältigen Klassen. Genauer gesagt hilft das Netzwerk Lehramtsstudierenden dabei, interkulturelle Sensibilität zu entwickeln, Ideen zu initiieren und die Umsetzung interkultureller Arbeitsweisen in der Schule zu fördern. Außerdem dient es als Forum für Diskussion und Austausch über Herausforderungen und Konzepte des Unterrichts in vielfältigen Klassen und vermittelt dazu den Lehramtsstudierenden spezifisches Wissen und praktische Erfahrungen und so weiter.

Weitere Informationen finden sich unter: [www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921](http://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921)

### **Fallbeispiel Nr. 3: Vielfältigen Klassen in der Grundschule gerecht werden**

Klassen zu unterrichten, die von sozialen, sprachlichen, kulturellen und anderen Unterschieden geprägt sind, gehört zu den schwerwiegenden Problemen, mit denen heutige Lehrkräfte an unseren Schulen konfrontiert sind. Ist den Lehrpersonen und den Fachkräften für die Lehrkräfteausbildung klar, dass ihnen diese Aufgabe

zufällt, und sind sie darauf adäquat vorbereitet? Das maltesische Projekt „Vielfältigen Klassen in der Grundschule gerecht werden“ vermittelt wichtige Erfahrungen auf diesem Gebiet. Es wurde erstmals 1996 für Grundschullehrkräfte in Malta entwickelt und sollte zunächst Lehrkräfte auf die Inklusion von Lernenden mit Behinderungen vorbereiten. Doch mit der signifikanten Zunahme der Lernenden mit Einwanderungsgeschichte in Malta seit 2002 und durch ein Comenius-Projekt in den Jahren von 2004 bis 2007 verlagerte sich der Fokus auf die wachsende ethnische und kulturelle Vielfalt der Lernenden. Erst wurde die Einheit als optionaler Studienkurs angeboten, später wurde dieser zum Pflichtkurs für Studierende im zweiten und dritten Studienjahr, die an der Universität Malta in Lehramtsstudiengängen für die Grundschule eingeschrieben sind und einen Bachelor-Abschluss anstreben. Seit Oktober 2016 ist dieses Modul ein integraler Bestandteil des neuen Master-Studiengangs „Teaching and Learning“. Es soll Lehramtsstudierende darauf vorbereiten, Lernende mit vielfältigen Hintergründen zu unterrichten, und vermittelt ihnen dazu sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen zum Thema Vielfalt.

Das Modul umfasst zwei Hauptaspekte: die theoretische und die praktische Ausbildung. Im ersten Semester werden die Lehramtsstudierenden an die Themen Vielfalt und Inklusion herangeführt und sie lernen Ansätze für eine dementsprechende Unterrichtsgestaltung kennen, z. B. mittels individueller Entwicklungspläne (IEPs) (durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Hintergrund, Diskussion und Gruppenarbeit). Wenn die Lehramtsstudierenden im zweiten Semester ihr sechswöchiges Unterrichtspraktikum absolvieren, müssen sie eine Schülerin oder einen Schüler mit Lernschwierigkeiten identifizieren und mittels Umsetzung eines IEP in den Bildungsprozess integrieren.

Weitere Informationen siehe „Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom“, University of Malta, 2015, unter [www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806](http://www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806)

## Empfehlungen

---

### Allgemein

- ▶ Die Umsetzung und Entwicklung von CDC in der Bildung beginnt mit motivierten, sachgerecht unterstützten und gut ausgebildeten Lehrkräften auf allen Bildungsebenen, einschließlich der pädagogischen Fachkräfte an den Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte. Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit den Lernenden ist die Arbeit der Lehrkraft an sich selbst: Eine Lehrperson muss, ebenso wie eine Fachkraft der Lehrkräfteausbildung, selbst Kompetenzen für eine demokratische Kultur entwickeln. Dies sollte als wichtiger Bestandteil einer kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung innerhalb der Schule (zum Beispiel mittels Arbeitsgemeinschaften, Aktionsforschung usw.) und nicht nur als Aufgabe der Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte begriffen werden. Daher müssen sich alle Akteurinnen und Akteure bemühen, die Kompetenzen der Lehrkräfte in diesem Bereich durch eigenes Handeln und auf verschiedenen Ebenen zu stärken.

## **Für Verantwortliche in der Bildungspolitik**

- ▶ Überprüfen Sie die bestehenden nationalen (ggf. auch regionalen und/oder lokalen) Strategien und Regelungen für die Strukturierung von Studienprogrammen und/oder Lehrgängen, die es künftigen (Lehramtsstudierenden) und/oder praktizierenden Lehrkräften ermöglichen, ihre Kompetenzen im Bereich der CDC zu erweitern und zu vertiefen, und treffen Sie anhand Ihrer Erkenntnisse geeignete Maßnahmen.
- ▶ Erarbeiten Sie einen Aktionsplan zur Umsetzung des CDC-Referenzrahmens im staatlichen Bildungssystem. Achten Sie in diesem Kontext besonders auf die berufsvorbereitende und die berufsbegleitende Lehrkräfteausbildung und arbeiten Sie sowohl mit Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte als auch mit Schulen eng zusammen.
- ▶ Stellen Sie die erforderlichen materiellen und personellen Ressourcen für die Umsetzung des CDC-Referenzrahmens zur Verfügung und schaffen Sie insbesondere die Voraussetzungen für die Aus- und Weiterbildung praktizierender Lehrkräfte in allen Bereichen und auf allen Stufen.

## **Für Einrichtungen der Lehrkräfteausbildung**

- ▶ Überprüfen Sie Ihr Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte. Achten Sie dabei auf den Unterschied zwischen den spezifischen Bedürfnissen von künftigen (Lehramtsstudierenden) und praktizierenden Lehrkräften und passen Sie Ihre berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Ausbildungsprogramme entsprechend an.
- ▶ Überprüfen Sie, inwieweit die Kompetenzen künftiger (Lehramtsstudierender) und/oder praktizierender Lehrkräfte in diesem Bereich durch Ihre Ausbildungsprogramme und/oder Kurse erweitert und/oder vertieft werden, und treffen Sie anhand Ihrer Erkenntnisse geeignete Maßnahmen.
- ▶ Sorgen Sie dafür, dass die CDC-Thematik regelmäßig auf die Tagesordnung relevanter Entscheidungsgremien in Ihrer Einrichtung gesetzt wird. Analysieren Sie Beobachtungen und erörtern Sie, wie Ihre Studienprogramme, Forschungs- und Entwicklungsprojekte verbessert werden können (einschließlich der Aktionsforschung in Zusammenarbeit mit praktizierenden Lehrkräften und/oder Forschungsvorhaben im Rahmen von Promotionen, wo und wann auch immer dies sinnvoll erscheint).
- ▶ Schenken Sie bei Ihren Kontakten mit Schulen und anderen Einrichtungen, an denen Ihre Studierenden Praktika absolvieren und / oder Ihre Absolventinnen und Absolventen beschäftigt sind, allem, was mit den CDC zu tun hat, besondere Beachtung. Berücksichtigen Sie deren Bedürfnisse und Beobachtungen, wenn Sie Ihre Programme und andere einschlägige Aktivitäten weiterentwickeln.
- ▶ Künftige (Lehramtsstudierende) ebenso wie praktizierende Lehrkräfte müssen unterstützt werden, wenn sie Aufgeschlossenheit entwickeln sollen. Internationale Austauschprogramme für Studierende und für praktizierende Lehrkräfte können dazu einen substanziellen Beitrag leisten.
- ▶ Achten Sie nicht nur auf die regulären Studienprogramme und Kurse, sondern beteiligen Sie sich auch an der Organisation anderer Aktivitäten,

die für diesen Bereich relevant sind (z. B. Sommerschulen, Jugendcamps, Workshops, Aktionsforschungsprojekte in Zusammenarbeit mit schulischen Lehrkräften).

## **Für Schulleitungen und Schulvorstände**

- ▶ Bauen Sie zunächst in Ihrer Schule eine demokratische Kultur auf.
- ▶ Prüfen Sie, welchen Herausforderungen Ihre Lehrkräfte im Zusammenhang mit den CDC begegnen. Finden Sie heraus, welche berufsbegleitenden Kurse, Workshops und anderen Aktivitäten im Bereich der Lehrkräfteausbildung hierfür relevant sind, und helfen Sie Ihren Lehrkräften organisatorisch und finanziell, daran teilzunehmen.
- ▶ Prüfen Sie, welchen Herausforderungen die Lehrkräfte an Ihrer Schule im Bereich der CDC begegnen. Unterstützen und ermutigen Sie sie, Arbeitskreise zu bilden, um ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet zu verbessern.
- ▶ Sorgen Sie dafür, dass die CDC-Thematik regelmäßig auf die Tagesordnung von Lehrkräftekonferenzen an Ihrer Schule gesetzt wird. Analysieren Sie Beobachtungen und besprechen Sie diese und Ihren Bedarf mit den relevanten Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte, der Bildungspolitik und anderen Stellen.
- ▶ Tun Sie alles, was in Ihrer Macht steht, um die Möglichkeiten der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung (sowohl außer- als auch innerschulisch) und die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte an Ihrer Schule zu verbessern.

## **Für praktizierende Lehrkräfte**

- ▶ Überlegen Sie, welchen Herausforderungen Sie im Zusammenhang mit den CDC bei Ihrer Arbeit begegnen, und machen Sie sich mit dem Angebot an einschlägigen Kursen, Workshops, Weiterbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz und anderen Aktivitäten der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung an Ihrer Schule oder in Ihrem Land vertraut.
- ▶ Überlegen Sie, welchen Herausforderungen die Lehrkräfte an Ihrer Schule (oder bestimmte Fachlehrkräfte an benachbarten Schulen usw.) im Zusammenhang mit den CDC begegnen. Versuchen Sie, Arbeitskreise zu organisieren, in denen Sie Ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet verbessern können.
- ▶ Initiieren Sie Aktionsforschungsprojekte zur Begleitung Ihrer pädagogischen Arbeit. Wenden Sie sich wenn möglich an Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte, die solche Projekte durchführen.
- ▶ Informieren Sie sich, welche Möglichkeiten im Rahmen informeller Aktivitäten – zum Beispiel durch die Teilnahme von Lehrkräften an einschlägigen Sommerschulen, Jugendcamps, Workshops – bestehen, um Ihre Kompetenzen im Bereich der CDC zu verbessern.

## **Für Lehramtsstudierende**

- ▶ Finden Sie heraus, welche Möglichkeiten in Ihrem Studiengang bestehen, Ihre Kompetenzen für eine demokratische Kultur zu verbessern. Achten Sie dabei auf die Anmeldefristen.

- ▶ Finden Sie heraus, welche Angebote zur Verbesserung Ihrer CDC eventuell mit der Teilnahme an einem Austauschprogramm verbunden wären, beispielsweise mit dem Programm Erasmus+ der Europäischen Union.
- ▶ Finden Sie heraus, welche Möglichkeiten es gibt, Ihre CDC durch verschiedene informelle Aktivitäten zu verbessern (auch solche, die von NGOs organisiert werden), wie zum Beispiel einschlägige Sommerschulen, Jugendcamps, Workshops usw.

## Weiterführende Literatur

---

Allan J. (2010), Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies, Council of Europe Standing Conference of Ministers „Education for sustainable democratic societies: the role of teachers“, 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. und 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.

CDC supporting documents on curriculum, pedagogy, assessment and on preventing radicalisation and violent extremism.

Council of Europe (2010), Key competences for diversity. Final conference of the Council of Europe project „Policies and practices for teaching sociocultural diversity“ (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/4493-policies-and-practices-for-teaching-sociocultural-diversity-diversity-and-inclusion-challenges-for-teacher-education.html>, abgerufen am 2. März 2022.

Dürr K., Spajic-Vrkas V. und Ferreira Martins I. (2000), Strategies for learning democratic citizenship, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project „Education for democratic citizenship“, Europarat, Straßburg, 19. Juli 2000, [www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Europarat (2016), Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806ccc0b>, abgerufen am 2. März 2022.

European Commission (2013), Supporting teacher competence development for better learning outcomes (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture, Brussels

European Commission (2017), Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education, Publications Office of the European Union, Luxemburg, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, abgerufen am 2. März 2022.

OSZE (2016), Global competency for an inclusive world, Programme for International Student Assessment, OSZE, Paris.

Print M. und Lange D. (Hrsg.) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), „Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes“, *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, [www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/326/323](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/326/323), abgerufen am 2. März 2022.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, [www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education\\_brochure.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers „Education for sustainable democratic societies: the role of teachers“, 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010.



## Kapitel 5

# CDC und demokratische Schulentwicklung (Whole School Approach)

---

### Inhalt

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ Der Mehrwert demokratischer Schulentwicklung
- ▶ Wichtige Begriffe
- ▶ Entwicklung der CDC der Lernenden durch demokratische Schulentwicklung in der Praxis
- ▶ Fazit und Blick nach vorn
- ▶ Quellen

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Dieses Kapitel richtet sich zuallererst an sämtliche Stellen und Personen, die mit der Schule zu tun haben: Schulleitung, Lehrkräfte, andere Beschäftigte an Schulen, Lernende, Eltern sowie Akteurinnen und Akteure im schulischen Umfeld wie Bildungsbehörden, NGOs, Elternverbände, Schulaufsicht.

Aber auch wenn in diesem Kapitel speziell vom Whole School Approach die Rede ist, ist es in weiten Teilen auch für Hochschulen relevant, weil es bei diesem Konzept um die Organisation von Bildungsinstitutionen geht.

## Ziel und Überblick

---

Dieses Kapitel untersucht, welchen Mehrwert der Whole School Approach für die Entwicklung einer demokratischen Kultur in der Schule bringt und welche Kompetenzen die Lernenden erwerben müssen, um erfolgreich an einer Kultur der Demokratie partizipieren zu können und in kulturell vielfältigen, demokratischen Gesellschaften friedlich mit anderen zusammenzuleben.

Es gibt recht stichhaltige Indizien dafür, dass ganzheitliche Schulentwicklungsansätze – bei denen Unterricht, Lernen, Governance und die Schulumgebung insgesamt von demokratischen Werten und menschenrechtlichen Prinzipien durchdrungen sind – signifikant dazu beitragen, dass junge Lernende Erfahrungen mit demokratischen Kompetenzen machen, diese weiterentwickeln und in die Praxis umsetzen.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Felder untersucht, von denen demokratische Schulentwicklung im Allgemeinen getragen wird: Lehren und Lernen, Governance und Schulkultur, Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld. An Beispielen wird gezeigt, wie in allen drei Feldern verschiedene Kompetenzcluster aus dem CDC-Modell ins Spiel gebracht werden können. Und es geht um die Frage, welche Vorteile sich aus einem Whole School Approach für die Entwicklung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden, für eine demokratische Schulkultur und letztlich für eine nachhaltige demokratische und inklusive Gesellschaft für alle ergeben können.

## Der Mehrwert demokratischer Schulentwicklung

---

Worin besteht der Mehrwert eines Whole School Approach für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden? Kompetenzen für eine demokratische Kultur sind wichtig für Lernende, aber auch für Schulen als Institution und für das soziale Umfeld insgesamt. Wer erfolgreich an einer Kultur der Demokratie partizipieren und in kulturell vielfältigen demokratischen Gesellschaften friedlich mit anderen zusammenleben soll, muss in der Lage sein, demokratische Prinzipien zu erkennen und zu leben. Diese Prinzipien sind in der Charta des Europarates zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung ausdrücklich niedergelegt.

Sollen Demokratie und Menschenrechte im Alltag einer Gesellschaft verwirklicht werden, dann müssen sie im Alltag der Schulen verwirklicht werden. Die Schule ist

der Ort, an dem viele junge Menschen zum ersten Mal außerhalb der Familie Gelegenheit bekommen, die demokratischen Kompetenzen, die sie für ein aktives Engagement und Zusammenleben in vielfältigen Gesellschaften benötigen, zu entwickeln und einzuüben.

Die Verwirklichung von Demokratie und Menschenrechten im Schulalltag ist nicht nur eine Frage des Unterrichts. Es geht dabei um alle Aspekte des Schullebens. So hilft etwa die Beteiligung an gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozessen und Governance allen schulischen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere jungen Menschen, die demokratischen und partizipativen Verfahren in der Praxis kennenzulernen und Vertrauen in sie zu entwickeln. Damit üben sie auch ihre eigenen demokratischen Kompetenzen mit größerem Selbstvertrauen ein.

Ein Whole School Approach, der CDC in den Mittelpunkt stellt, sorgt dafür, dass alle Aspekte des Schullebens demokratische und menschenrechtliche Prinzipien abbilden: Curricula, Unterrichtsmethoden und -ressourcen, Führungs- und Entscheidungsstrukturen und -prozesse, Verhaltensrichtlinien und -regeln, Beziehungen zwischen den Lehrkräften sowie zwischen Lehrenden und Lernenden, außerschulische Aktivitäten und Anknüpfungspunkte mit dem sozialen Umfeld. Daraus wiederum kann eine sichere Lernumgebung entstehen, in der diese Prinzipien erforscht, erfahren und sogar friedlich infrage gestellt werden können.

Wenn die ganze Schule daran arbeitet, eine positive und sichere Lernumgebung zu schaffen, dann kann sich dies auch positiv auf die Leistungen der Lernenden auswirken und sogar ihre Lebenszufriedenheit erhöhen. Lernende, die das Gefühl haben, Teil einer Schulgemeinschaft zu sein, und sich mit ihren Eltern und Lehrkräften gut verstehen, erbringen häufig bessere schulische Leistungen und sind zufriedener mit ihrem Leben.

## **Wichtige Begriffe**

---

Demokratische Schulentwicklung erfordert die aktive Beteiligung und das aktive Engagement aller Akteurinnen und Akteure an einer Schule. Es ist unverzichtbar, dass sich Schulverwaltung, Lehrende, Lernende und Eltern sowie Interessierte aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schule im Schulleben gemeinsam darum bemühen und zusammenarbeiten.

Das Schulleben hat viele Facetten. Im Rahmen eines Whole School Approach zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden sind mindestens drei wesentliche Bereiche näher zu betrachten: Lehren und Lernen, Governance und Schulkultur sowie Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld.

Diese drei Bereiche sind nicht völlig voneinander getrennt, sondern überschneiden sich. Das bedeutet, dass sich Veränderungen in einem Bereich auch auf die anderen Bereiche auswirken. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Entwicklung einer demokratisch funktionierenden Schule und damit die Integration der demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien in allen Bereichen ein Prozess ist, der eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt.

Ebenso wichtig ist es, im Auge zu behalten, dass Kompetenzen für eine demokratische Kultur nur selten einzeln angewandt werden. Kompetentes Verhalten ergibt sich eher aus der flexiblen Anwendung von Kompetenzclustern je nach den besonderen Anforderungen, die sich in konkreten Situationen stellen. Dies gilt für alle drei Bereiche, wie in den Kästen weiter unten gezeigt wird.

## Lehren und Lernen

Das formale Programm einer Schule, einschließlich Curriculum und Unterrichtsplanung, Unterrichts- und Lernmethodik sowie außerschulischer Aktivitäten, bietet Gelegenheiten, auf formaler Ebene etwas über Demokratie und Menschenrechte zu lernen.

Im Rahmen des Curriculums könnten Kompetenzen für eine demokratische Kultur in das Bildungsprogramm der Schule aufgenommen werden, zum Beispiel

- ▶ in Form eines neuen Schulfachs oder Kurses;
- ▶ in verschiedenen Fächern, die im Curriculum vorgesehen sind;
- ▶ als fächerübergreifendes Thema, das in alle oder einige Curriculumsfächer aufgenommen wird.

Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 1 über das Curriculum.

Unterrichts- und Lernmethodik sowie Lernumgebungen haben potenziell großen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden, insbesondere wenn sie Gelegenheiten bieten, durch praktisches Handeln im pädagogischen Raum Erfahrungen mit Demokratie und Menschenrechten zu machen. Dies lässt sich erreichen, indem

- ▶ gewährleistet wird, dass der pädagogische Raum ein sicherer Ort ist, an dem die Lernenden ihre Ansichten offen diskutieren können, auch wenn diese vielleicht kontrovers sind. Das schulische Lernumfeld sollte von Offenheit, Mitbestimmung und Respekt geprägt sein, sodass alle in der Klasse über ihre Erfahrungen sprechen, ihre eigenen Meinungen und Emotionen zum Ausdruck bringen und gemeinsam Grundregeln festlegen und befolgen können, zum Beispiel, dass man den anderen zuhört und sie respektiert;
- ▶ den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, über ihren eigenen Lernprozess mitzubestimmen, z. B. indem sie sich gegenseitig Feedback geben, ihre eigenen Fragen bearbeiten oder gemeinsam forschen;
- ▶ kooperative Lernformen über das ganze Curriculum hinweg gefördert werden, und zwar durch verschiedene Spielarten der Gruppen- und Teamarbeit, zum Beispiel paarweise, in Klein- und in Großgruppen;
- ▶ Mittel und Wege gefunden werden, die es den Lehrenden ermöglichen, die CDC gemeinsam in das gesamte Curriculum zu integrieren, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sie durch ihre Arbeit Gerechtigkeit und den gleichberechtigten Zugang zum Lernen fördern oder behindern, und sich mittels Aktionsforschung eigene Strategien für die Integration der CDC in ihre Lehrtätigkeit und Beurteilungspraxis zu erarbeiten;

- ▶ die Lernenden Gelegenheit erhalten, wertvolle positive Erfahrungen mit Partizipation zu machen, beispielsweise in Projekten zu Fragestellungen, die für sie selbst von Bedeutung sind;
- ▶ die Lernenden auch andere Auffassungen von Problemen entdecken und erforschen können, befähigt werden, gemeinsam über alternative Perspektiven nachzudenken und zu diskutieren, auf Gruppen- und institutioneller Ebene mitzubestimmen und gemeinsam aktiv zu werden, um etwas an den jeweiligen Problemen zu verändern.

Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 2 über Pädagogik.

Außerschulische Aktivitäten sind wichtige Handlungsfelder für die Entwicklung und Einübung von demokratischen Kompetenzen sowie für ein aktives Engagement in Bezug auf schulische und gesellschaftliche Fragen. Zum Beispiel:

- ▶ Planung und Durchführung einer Aktivität mit der ganzen oder einem Teil der Schule zu einem Aspekt der politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, zum Beispiel eines Outreach-Programms oder einer Untersuchung der wirtschaftlichen Lage im Stadtteil;
- ▶ Organisation außerschulischer Arbeitsgruppen, Aktivitäten oder Projekte, die mit politischer Bildung und Menschenrechtsbildung zu tun haben, z. B. einer Diskussionsgruppe, einem Debattierclub oder einer Aktionsgruppe von Jugendlichen.

Demokratische Unterrichts- und Lernpraktiken können Kompetenzcluster aktivieren. So kann beispielsweise ein Gespräch über eine heikle oder umstrittene Frage, das in einer sicheren Atmosphäre stattfindet, in dem alle Argumente und Perspektiven angesprochen werden und zum Perspektivenwechsel ermuntert wird,

- die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Empathie unterstützen;
- die Fähigkeit und Fertigkeit zu analytischem und kritischem Denken kultivieren;
- Ambiguitätstoleranz entwickeln;
- zur Wertschätzung von Demokratie und Fairness beitragen;
- Wissen über und kritisches Verstehen des diskutierten Themas verbessern.

## Schul-Governance und Schulkultur

Die Organisationskultur einer Schule kann – durch den Führungsansatz, die Vision, das System der Steuerungs- und Entscheidungsprozesse, die Partizipation der Lernenden und die allgemeine Arbeitsatmosphäre – dazu beitragen, dass die gesamte Schulgemeinschaft auf Führung und Verwaltung der Schule Einfluss nehmen kann. Eine demokratische Governance hilft, in der Schule eine Kultur der Aufgeschlossenheit und des Vertrauens zu schaffen und die Beziehungen zwischen den Beteiligten zu verbessern.

Ein inklusives Schulethos erleichtert die Entwicklung von Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Dazu muss es sicher und einladend sein, die Beziehungen zwischen den Lehrenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden müssen positiv sein und alle müssen das Gefühl haben, dass sie mitreden können und dass ihre Menschenrechte

geachtet werden. Um dies zu erreichen, können sich Schulverwaltung, Lehrkräfte, Eltern, Lernende und andere Akteurinnen und Akteure zusammenschließen, um Schulleitung und -umfeld stärker zu demokratisieren, unter anderem die Verwaltung und die Entscheidungsfindung, die Schulpolitik, die Regeln und Verfahren sowie die Partizipation der Lernenden und des allgemeinen schulischen Umfelds. Derartige Bemühungen können zum Beispiel die folgenden konkreten Maßnahmen umfassen:

### **Führungsstil und Schulverwaltung (einschließlich Schulplanung, Evaluation und Weiterentwicklung)**

- ▶ Entwickeln Sie einen Führungsstil, der von der Achtung der Menschenrechte, demokratischen Prinzipien, Gleichbehandlung, partizipatorischer Entscheidungsfindung und verantwortungsbewusster Rechenschaftspflicht geprägt ist.
- ▶ Ermuntern Sie alle Akteurinnen und Akteure, an der Beurteilung der Schulentwicklung einschließlich der Kohärenz von Bildungsprogrammen, außerschulischen Aktivitäten und Schul-Governance mitzuwirken und zu überprüfen, ob sie politische Partizipation in der Demokratie und die Achtung der Menschenrechte fördern, etwa im Rahmen von Besprechungen, über Beobachtungen, in Zusammenarbeit mit der Schülervertretung, über Umfragen unter allen Angehörigen der Schule, anhand der Rückmeldungen von Eltern sowie von Akteurinnen und Akteuren des schulischen Umfelds.

### **Entscheidungsfindung**

- ▶ Etablieren Sie inklusive und partizipative Strukturen und Verfahren der Beschlussfassung, unter anderem dadurch, dass Lehrkräfte, Lernende und Eltern befugt sind, Tagesordnungen zu beeinflussen und bei schulpolitischen Entscheidungen mitzureden, zum Beispiel über Interessenvertretung in schulischen Gremien, Arbeitskreisen, Fokusgruppen oder bei Konsultationen.

### **Leitlinien, Regeln und Verfahren**

- ▶ Erarbeiten oder verändern Sie schulische Leitlinien und sorgen Sie dafür, dass diese die Werte und Prinzipien der politischen Partizipation in der Demokratie und der Menschenrechte abbilden. Berücksichtigen Sie dabei auch allgemeine Leitlinien zu Fragen wie Gleichbehandlung und sexueller Orientierung sowie konkrete Interventionen, beispielsweise das Vorgehen gegen Mobbing.
- ▶ Führen Sie an der Schule wirksame Regeln ein, die die Gleichbehandlung und den gleichberechtigten Zugang aller Lernenden, Lehrenden und anderen Beschäftigten gewährleisten, ungeachtet ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer kulturellen Identität, ihrer Lebensweise oder ihrer Überzeugungen. Etablieren Sie Verfahren zur friedlichen und partizipatorischen Konfliktlösung und Streitbeilegung.

### **Partizipation der Lernenden**

- ▶ Entwickeln Sie Möglichkeiten für die Lernenden, sich über sie betreffende Angelegenheiten bezüglich der Schule und darüber hinaus zu äußern und sich an Entscheidungsprozessen in der Schule und im schulischen Umfeld zu beteiligen,

zum Beispiel durch Diskussionen im Unterricht, Schülervertretungen, Umfragen und Ideenbriefkästen, Vertretungen in Arbeitskreisen und Strategiegruppen, Präsentationen in Schulversammlungen und Debattierclubs.

- ▶ Achten Sie darauf, dass die Partizipation der Lernenden glaubwürdig ist. Das bedeutet, dass die Partizipation ein Instrument sein muss, durch das sie Macht ausüben und Verantwortung übernehmen können. Machen Sie dabei auch die Bedingungen der Partizipation und ihre Grenzen deutlich, um eine Pseudopartizipation zu vermeiden und nicht den Eindruck zu erwecken, dass Sie nur „so tun, als ob“.

Die Partizipation der Lernenden und inklusive Formen der Beschlussfassung haben großen Einfluss auf die CDC-Entwicklung, denn sie ermöglichen Erfahrungslernen (Lernen durch). Diese Dimension des Schullebens trägt zur Entwicklung mehrerer Kompetenzcluster bei, unter anderem:

- Gemeinwohlorientierung, Verantwortung und Selbstwirksamkeit
- analytische und kritische Denkfähigkeiten und Kommunikationsfähigkeit
- Wissen über und kritisches Verstehen von Politik (Mechanismen der Entscheidungsfindung)
- Wertschätzung von Demokratie und Fairness

## **Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld**

Die Beziehungen einer Schule zu ihrem Umfeld – unter anderem Eltern, Behörden, NGOs, Universitäten, Unternehmen, Medien, Gesundheitsfachkräften und anderen Schulen – können hilfreich sein, um in der Schule eine Kultur der Demokratie zu kultivieren. So können Schulen, die beispielsweise mit NGOs zusammenarbeiten, von einem erweiterten Schulungsangebot, dem Besuch von Fachleuten und der Unterstützung von Projekten profitieren. Auch enge Verbindungen zum städtischen Umfeld können dazu beitragen, dass Schulen sich mit relevanten Fragen aus diesem Bereich beschäftigen. Für eine solche Zusammenarbeit zwischen Schule und Umfeld gibt es verschiedene Möglichkeiten.

### **Partizipation der Eltern und des sozialen Umfelds**

- ▶ Laden Sie Eltern oder andere Anwohnerinnen und Anwohner mit Fachkenntnissen in politischer Bildung und Menschenrechtsbildung ein, auf freiwilliger Basis den Unterricht zu bereichern. Das könnten etwa juristische oder medizinische Fachkräfte, Politikerinnen oder Politiker oder Beschäftigte in karitativen Einrichtungen sein.
- ▶ Fördern Sie Schulprojekte zur Bewältigung von Problemen oder Herausforderungen des schulischen Umfelds, zum Beispiel in Bezug auf persönliche Sicherheit, Jugendkriminalität, ältere Menschen oder vulnerable Gruppen, usw.

### **Partnerschaften zwischen verschiedenen Schulen**

- ▶ Schließen Sie sich einem Schulnetzwerk zum Ressourcen- und Erfahrungsaustausch an oder gründen Sie selbst ein solches Netzwerk.

- ▶ Vernetzen Sie sich mit anderen Schulen, falls Ihre Schule kulturell oder religiös homogen ist, und ermöglichen Sie damit sinnvolle Kontakte und den Austausch zwischen Lernenden mit unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergründen.
- ▶ Fördern Sie den Online-Dialog mit Lernenden in anderen Ländern, sodass soziale, kulturelle und globale Fragen aus unterschiedlichen nationalen und kulturellen Perspektiven diskutiert werden und die Lernenden eventuell gemeinsam aktiv werden können, um Probleme von beiderseitigem Interesse anzugehen.

### Partnerschaften mit Institutionen und Organisationen vor Ort

- ▶ Entwickeln Sie Partnerschaften, beispielsweise mit NGOs, Jugendorganisationen, Hochschulen usw., um das Schulprogramm zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung innerhalb und außerhalb der Schule in verschiedenen Punkten zu verbessern.
- ▶ Entwickeln Sie Partnerschaften mit kommunalen Behörden, damit die Lernenden ermutigt werden, sich in formale Governance-Gremien einzubringen, die die Interessen junger Menschen vertreten, zum Beispiel Jugendbeiräte oder die Kommunalverwaltung. Fordern Sie kommunale Behörden auf, die Lernenden proaktiv nach ihren Ansichten über zivilgesellschaftliche Angelegenheiten zu befragen, die für das Leben junger Menschen relevant sind, um deren politische Partizipation als aktive Bürgerinnen und Bürger zu kultivieren.
- ▶ Entwickeln Sie Partnerschaften mit lokalen religiösen Organisationen und Glaubensgemeinschaften, sodass die Lernenden religiöse Institutionen, Gotteshäuser oder andere Kultstätten besuchen und Mitglieder von Glaubensgemeinschaften in der Schule auftreten können.
- ▶ Entwickeln Sie Aktionspartnerschaften mit Interessengruppen, die sich für Menschenrechte einsetzen, z. B. für LGBTIQ, Antirassismus, Frauenrechte, Kinderrechte und andere Themen, an denen die Lernenden Interesse äußern.

Aktivitäten und Programme, die mit dem schulischen Umfeld zu tun haben, eignen sich besonders gut für die Entwicklung von Kompetenzclustern, die den Erwerb neuen Wissens und kritischen Verstehens mit der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Werten durch Erfahrungslernen verbinden. Die Begegnung mit unbekanntem Menschen und Phänomenen ist auch eine Gelegenheit, über sich selbst nachzudenken und eigene Haltungen zu korrigieren. Schulprojekte zur Bewältigung von Problemen oder Herausforderungen der Gemeinde können

- zur Gemeinwohlorientierung, Verantwortung und Selbstwirksamkeit beitragen;
- Empathie stärken;
- Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Teamfähigkeit entwickeln;
- Wissen und kritisches Verstehen des Selbst sowie Wissen über und kritisches Verstehen von Kultur, Gesellschaft und Umwelt kultivieren.

Nachstehend folgen einige Beispiele dafür, welche potenziellen Vorteile ein ganzheitliches Schulkonzept für die Entwicklung von Kompetenzen für eine

demokratische Kultur bei den Lernenden, in Schulen und deren sozialem Umfeld haben kann.

### Für die Einzelnen

- ▶ vermehrte Empathie bei den Lernenden
- ▶ bessere Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden usw.
- ▶ die Lernenden hören einander mehr zu
- ▶ stärkeres Verantwortungsbewusstsein (für das eigene Lernen und die schulische Umgebung)
- ▶ verbesserte Gemeinwohlorientierung (die Lernenden interessieren sich mehr für die Probleme des sozialen Umfelds)
- ▶ mehr Respekt der Lernenden voreinander und gegenüber den Lehrenden

### Schulen/Klassen

- ▶ Lehrkräfte werden selbstsicherer in der praktischen Umsetzung von politischer Bildung und Menschenrechtsbildung
- ▶ Im Unterricht, der Elemente von politischer Bildung und Menschenrechtsbildung enthält, werden häufiger interaktive Unterrichts- und Lernmethoden angewandt
- ▶ positivere Lernumgebung in der Schule, die auf Aufgeschlossenheit und Vertrauen basiert
- ▶ verbesserte Zusammenarbeit, unter anderem zwischen Lernenden und Lehrenden, den Lehrkräften untereinander, der Schulleitung und dem Personal sowie zwischen Lehrkräften und Eltern

### Schulisches Umfeld

- ▶ Durch Partnerschaften mit NGOs und Kommunalbehörden können die Lernenden Erfahrungen machen, wie Demokratie in der Praxis funktioniert.
- ▶ Partnerschaften mit Akteurinnen und Akteuren aus dem schulischen Umfeld führen zu mehr Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und fachlicher Unterstützung bei der Umsetzung von Initiativen zu Demokratie und Menschenrechten.

## Entwicklung der CDC der Lernenden durch demokratische Schulentwicklung in der Praxis

---

Auf operativer Ebene verschiebt sich bei einem Whole School Approach, der die CDC in den Mittelpunkt stellt, der Schwerpunkt von der Entwicklung rein individueller Kompetenzen hin zum Aufbau einer demokratischen Lernumgebung, in der demokratische Kompetenzen in Clustern erlernt und eingeübt werden können.

So gesehen bietet sich den Schulen durch die CDC und den Whole School Approach eine wertvolle Entwicklungsperspektive, wie sie unter Berücksichtigung wichtiger Bereiche des Schullebens wie Unterricht, Schul-Governance, Schulkultur und Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld demokratischer werden können. Auf

diese Weise wird die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden zu einem Leitauftrag der Schule.

Es gibt viele Wege zur Umsetzung eines ganzheitlichen Konzepts in der Schule. Im Folgenden werden einige wichtige Grundsätze und fünf mögliche Umsetzungsphasen vorgestellt.

## Wichtige Grundsätze

- ▶ *Den lokalen Kontext und lokale Arbeitsweisen respektieren.* Eine demokratische Kultur lässt sich einer Gesellschaft nicht von außen aufzwingen, sondern muss von ihren Mitgliedern selbst aufgebaut werden. Ebenso lässt sich auch eine demokratische Schulkultur nicht von außen aufzwingen, sondern muss unter Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure aufgebaut werden.
- ▶ *Empowerment aller Akteurinnen und Akteure dazu, auf der Grundlage einer Lagebewertung eigene Problemlösungen zu entwickeln.* Es gibt nicht die eine Patentlösung für die Herausforderungen, mit denen Menschen in verschiedenen Institutionen und Ländern konfrontiert sind. Durch die Bewertung der aktuellen Situation in der Schule, ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten, können wichtige Akteurinnen und Akteure die konkreten Herausforderungen besser verstehen und befähigt werden, selbst gezielte Maßnahmen zu entwickeln. Dies wiederum stärkt das Gefühl der Eigenverantwortung und motiviert, etwas zu verändern.
- ▶ *Zum Learning by Doing ermuntern und alle Beteiligten miteinbeziehen.* Demokratische Kompetenzen entwickeln sich am besten in der täglichen Praxis, unter anderem durch partizipative Entscheidungsfindung, respektvolle und gleichberechtigte Beziehungen sowie demokratische Unterrichtsmethoden. Dies erfordert ein engagiertes Zusammenwirken aller Beteiligten – von Lernenden, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern bis hin zu Kommunalbehörden und anderen Akteurinnen und Akteuren des sozialen Umfelds. Daraus erklärt sich, wie wichtig es ist, die gesamte Bildungseinrichtung in das Lernen und die Förderung einer Kultur der Demokratie einzubeziehen.
- ▶ *Den Kapazitätsaufbau im schulischen Planungsprozess berücksichtigen.* Veränderungen der Schulkultur sind nachhaltiger, wenn sie in den formalen Planungsprozess einer Schule eingebaut werden.
- ▶ *Lokale Projekte und Initiativen langfristig unterstützen.* Es kostet Zeit und Mühe, Widerstände gegen Veränderungen zu überwinden und Beziehungen und Gepflogenheiten an Schulen zu verändern. Eine Systemveränderung lässt sich nicht mit einem einmaligen Kraftakt herbeiführen. Für greifbare Ergebnisse und nachhaltige Wirkungen braucht es eine langfristige Unterstützung.

## Fünf Phasen der Umsetzung

Im Folgenden werden fünf Schritte aufgezeigt, wie eine Schule durch den Whole School Approach zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden demokratischer werden kann.

1. Führen Sie eine Situationsanalyse durch, um festzustellen, inwieweit die Prinzipien von Demokratie und Menschenrechten in das Schulleben integriert sind. Betrachten Sie dabei die Stärken und Schwächen und beteiligen Sie alle Akteurinnen und Akteure (z. B. Beurteilungen des ganzheitlichen Schulkonzepts, SWOT<sup>8</sup>-Analyse).
2. Ermitteln Sie, welche Bereiche einer Veränderung bedürfen, und entwickeln Sie einen Aktionsplan mit konkreten Maßnahmen, die Sie treffen wollen, um diese Veränderungen zu erreichen (z. B. CDC als angestrebtes Lernergebnis).
3. Setzen Sie den Aktionsplan gemeinsam mit der Schulgemeinschaft um.
4. Evaluieren Sie die Fortschritte und beurteilen Sie, was Ihre Arbeit bewirkt hat.
5. Besprechen Sie das Gelernte mit allen Beteiligten und auch mit anderen Schulen und planen Sie entsprechend weitere Aktionen.



## Fazit und Blick nach vorn

Es ist empfehlenswert, dass alle Akteurinnen und Akteure einer Schule über den Mehrwert des Whole School Approach zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden nachdenken. Viele Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende, die ein sicheres Lernumfeld erleben, in dem sie demokratische und menschenrechtliche Werte und Grundsätze ausprobieren, verstehen und erfahren können, häufiger

- ▶ über größeres politisches Wissen verfügen;
- ▶ demokratische Werte unterstützen;
- ▶ ihre Rechte und Pflichten gegenüber anderen kennen;

<sup>8</sup> SWOT = **S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities and **T**hreats [dt.: Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren]

- ▶ für die Rechte anderer eintreten;
- ▶ anspruchsvollere kritische Denk- und Argumentationsfähigkeiten entwickeln;
- ▶ eine positive und sozial verantwortungsbewusste Identität entwickeln;
- ▶ mit Gleichaltrigen positive und kooperative Beziehungen eingehen, die auf Zuhören, Respekt und Empathie basieren;
- ▶ Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen übernehmen;
- ▶ positive Haltungen zu einer inklusiven und vielfältigen Gesellschaft entwickeln;
- ▶ sich mit politischen und sozialen Fragen auseinandersetzen;
- ▶ sich befähigt fühlen, etwas gegen Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Armut in der Welt zu unternehmen;
- ▶ sich später demokratisch betätigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Whole School Approach zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden junge Menschen in erheblichem Maße dabei unterstützen kann, zu sachkundigen, umsichtigen, verantwortungsbewussten, engagierten und empowernten Bürgerinnen und Bürgern heranzuwachsen.

## Quellen

---

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London, [www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/](http://www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/), abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competence*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f726a>, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2010), *School-community-university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f7271>, abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.), <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Booklet-Democracy-in-the-Making-English-web.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

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.

Covell K. (2013), *“Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”*, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Europarat (2008), *Demokratische Schulgestaltung in Theorie und Praxis*, Straßburg, [www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/BookDemgovernchoolspublic\\_de.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/BookDemgovernchoolspublic_de.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

European Commission/Eurydice (2015), Citizenship education in Europe, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en), abgerufen am 2. März 2022.

Institute of Education UCL, Hunt F. und King R. P. (2015), Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights, commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom.

OECD (2015), Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen, [www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm/](http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm/), abgerufen am 2. März 2022.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice, [www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Sebba J. und Robinson C. (2010), Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010, Universities of Sussex and Brighton, [www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA\\_Evaluation\\_Report.pdf](http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

The European Wergeland Centre (2016), The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities, Tibbitts F. (ed.), <https://theewc.org/resources/the-edc-hre-whole-school-approach-for-the-prevention-of-discrimination-and-violence-in-schools-and-communities/>, abgerufen am 2. März 2022.

UNICEF (2009), Manual: child friendly schools, UNICEF, New York, [www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf](http://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

UNICEF (2014), Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools, UNICEF, Geneva, [www.unicef.org/media/77146/file/UNICEF-CRE-Toolkit-with-appendices.pdf](http://www.unicef.org/media/77146/file/UNICEF-CRE-Toolkit-with-appendices.pdf), abgerufen am 2. März 2022; bietet einen kurzen Vergleich von drei bestehenden Programmen mit Effekt- und Problemanalyse, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), Rights Respecting Schools Award, UNICEF, London, [www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/](http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/), abgerufen am 2. März 2022.

Van Driel B., Darmody M. und Kerzil J. (2016), Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxemburg, [http://publications.europa.eu/resource/cellar/ee14cd84-ffa7-11e5-b713-01aa75ed71a1.0003.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/ee14cd84-ffa7-11e5-b713-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1), abgerufen am 2. März 2022.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", Coyote Issue 14, March, Council of Europe and European Commission, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/-/issue-14-march-2009->, abgerufen am 2. März 2022.



## Kapitel 6

# CDC und Resilienz gegen Radikalisierung, die zu gewaltbareitem Extremismus und Terrorismus führt

---

### Inhalt

- ▶ Für wen ist dieses Kapitel gedacht?
- ▶ Ziel und Überblick
- ▶ Warum ist der Referenzrahmen relevant für den Aufbau von Resilienz gegen Radikalisierung?
- ▶ Definition von Radikalisierung, gewaltbareitem Extremismus und Terrorismus
- ▶ Radikalisierung hat viele Gesichter
- ▶ Welche Voraussetzungen können zu Radikalisierung führen?
- ▶ Resilienz gegen Radikalisierung
- ▶ Inwiefern ist der Referenzrahmen relevant für den Aufbau von Resilienz gegen Radikalisierung?
- ▶ Praxis – Wie sind diese Ziele zu erreichen?
- ▶ Empfehlungen
- ▶ Quellen
- ▶ Weiterführende Literatur

## Für wen ist dieses Kapitel gedacht?

---

Dieses Kapitel richtet sich an:

- ▶ politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, die für demokratische Regierungsführung, staatliche Behörden, gesellschaftliche Integration, sozialen Zusammenhalt, Polizeiarbeit, Sicherheit und Bildung zuständig sind;
- ▶ pädagogische Fachkräfte, die in den Bereichen gesellschaftliche Integration, sozialer Zusammenhalt, Wohlergehen und Sicherheit der Lernenden Verantwortung tragen (z. B. Direktion und leitendes Personal von Bildungseinrichtungen);
- ▶ alle, die in der pädagogischen Praxis tätig sind;
- ▶ Eltern, Elternverbände und Schulausschüsse;
- ▶ Polizei, Sicherheitsdienste und andere staatliche Stellen, die mit der Präventionsarbeit gegen gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus befasst sind.

In der Diskussion über Radikalisierung, die in gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus mündet, wird in diesem Kapitel bewusst auf die Verwendung von Fachjargon verzichtet, damit die Zusammenhänge für Laien besser verständlich sind.

## Ziel und Überblick

---

Dieses Kapitel erläutert, warum Bildung auf der Grundlage des Referenzrahmens zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur eine zentrale Rolle spielt, wenn es darum geht, Radikalisierung, die in gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus mündet, zu verhindern. Im Referenzrahmen wird betont, dass jungen Menschen durch Bildung Kompetenzen für eine demokratische Kultur vermittelt werden können. Diese Kompetenzen stärken die Resilienz gegenüber Bedingungen, die eine Radikalisierung in Gang setzen können, und stärken die Abwehr von menschenverachtendem Verhalten und Gewalt als Konfliktlösungsstrategie. Zudem führt die Entwicklung dieser Kompetenzen dazu, dass Menschen fähig und bereit sind, an einer inklusiven Gesellschaft mitzuwirken und Veränderungen nicht durch Gewalt, sondern durch friedliches, demokratisches Sprechen und Handeln herbeizuführen.

Damit dieser Ansatz gelingen kann, müssen die staatlichen Institutionen dafür sorgen, dass sie in ihren Strukturen auf die Anliegen der Menschen eingehen, und ihre Legitimation durch Deliberation und ein konsequentes demokratisches Engagement stärken. Außerdem sind flankierende Maßnahmen erforderlich, um die allgemeine Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung zu bekämpfen, denen marginalisierte Bevölkerungsgruppen ausgesetzt sind. Ein zentrales Anliegen dieser Strategie ist es, eine demokratische, den Menschenrechten verpflichtete Gesellschaft zu schaffen.

Der Ansatz, für den in diesem Kapitel plädiert wird, zielt darauf ab, eine Radikalisierung, die in gewaltbereiten Extremismus mündet, von vornherein zu verhindern (und nicht etwa darauf, mittels Bildung zu deradikalisieren, nachdem bereits ein Radikalisierungsprozess eingesetzt hat). Mit anderen Worten: Der auf dem Referenzrahmen basierende Ansatz ist präventiv (und nicht reaktiv) angelegt.

Das Kapitel stützt sich auf zwei Aktionspläne, die der Europarat veröffentlicht hat: den Aktionsplan zum Kampf gegen gewaltbereiten Extremismus und die zum Terrorismus führende Radikalisierung und den Aktionsplan zum Aufbau inklusiver Gesellschaften.

## **Warum ist der Referenzrahmen relevant für den Aufbau von Resilienz gegen Radikalisierung?**

---

Der Referenzrahmen ist deshalb relevant für den Aufbau von Resilienz gegenüber Bedingungen, die zu Radikalisierung führen können, weil darin genau die Kompetenzen beschrieben werden, die junge Menschen brauchen, um

- ▶ die Kommunikation, Propaganda und Rhetorik gewaltbereiter extremistischer und terroristischer Gruppen und Personen kritisch zu analysieren, zu evaluieren, zu hinterfragen und abzuwehren;
- ▶ engstirniges Denken im Sinne von „wir gegen die“ zu vermeiden, zu verstehen, dass gesellschaftliche und politische Probleme komplex sind, und zu akzeptieren, dass simple Antworten und Lösungen nicht immer die richtigen sind, um diese Probleme zu lösen;
- ▶ genügend Fantasie aufzubringen, um die Überzeugungen, Perspektiven und Weltanschauungen anderer Menschen begreifen, verstehen und würdigen zu können, und zu erkennen, dass die Perspektiven anderer aus deren Blickwinkel betrachtet genauso berechtigt sein können wie die eigenen;
- ▶ zu verstehen und dafür einzutreten, dass gewaltfreie demokratische Mittel der bessere Weg sind, um Standpunkte und Meinungen friedlich zu äußern, Meinungsverschiedenheiten auszutragen und politische und soziale Anliegen zu verfolgen;
- ▶ Menschenwürde, Menschenrechte, kulturelle Vielfalt, Demokratie, Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit wertzuschätzen.

## **Definition von Radikalisierung, gewaltbareitem Extremismus und Terrorismus**

---

Die Bedeutung der vier Schlüsselbegriffe, die in diesem Kapitel verwendet werden (Radikalisierung, Extremismus, gewaltbereiter Extremismus und Terrorismus), ist umstritten und sie werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren zur Bezeichnung unterschiedlicher Konzepte verwendet. In diesem Kapitel werden die vier Begriffe in den folgenden konkreten Bedeutungen verwendet, die ihren Bezug zu den Konzepten der Menschenrechte und der Demokratie verdeutlichen sollen.

### **Was ist Radikalisierung?**

Radikal ist eine Person, die für grundlegende und weitreichende Veränderungen oder die Neuorganisation eines gesellschaftlichen oder politischen Systems eintritt. Mit dem Begriff werden also nicht nur Menschen beschrieben, die Gewalt anwenden, um tiefgreifende Reformen herbeizuführen, sondern auch diejenigen, die sich dafür aussprechen, zu diesem Zweck legitime und friedliche Mittel einzusetzen. In diesem

Kapitel befassen wir uns jedoch ausschließlich mit Radikalen, die gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus befürworten oder einsetzen, um gesellschaftlichen oder politischen Wandel zu erreichen. Im Sinne dieses Kapitels wird „Radikalisierung“ demnach als der Prozess definiert, durch den eine Person dazu kommt, gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus zu unterstützen, zu befürworten, zu fördern oder einzusetzen, um einen gesellschaftlichen oder politischen Wandel herbeizuführen.

## **Was ist Extremismus?**

Aus menschenrechtlicher Perspektive betrachtet lässt sich der Begriff „Extremismus“ als eine Position definieren, die außerordentlich stark von den Normen des gesellschaftlichen Mainstreams abweicht, die äußerst unkonventionelle, mit den Auffassungen der Mehrheitsgesellschaft unvereinbare Auffassungen vertritt beziehungsweise die bezüglich ihrer Ziele oder der Mittel, die sie einsetzen will, um diese Ziele zu erreichen, völlig maßlos ist. Solange also jemand mit einer extremistischen Position durch sein Verhalten die Menschenrechte anderer Personen nicht verletzt oder untergräbt und keinen undemokratischen gesellschaftlichen oder politischen Wandel herbeiführen will, sollte diese Position respektiert werden. Gemäß der Europäischen Menschenrechtskonvention haben Personen, die eine extremistische Position vertreten, wie alle anderen auch Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung und Diskriminierungsfreiheit, egal wie un- oder außergewöhnlich ihre Position anderen erscheinen mag.

In Fällen, in denen eine extremistische Position die Menschenrechte und Freiheiten anderer untergräbt, bedroht oder verletzt, auf undemokratische Mittel setzt oder auf einen undemokratischen gesellschaftlichen oder politischen Wandel abzielt, müssen den Menschen, die eine derartige Position vertreten, allerdings Grenzen gesetzt werden. Diese Grenzen sollten gesetzlich vorgeschrieben sein; sie sollten notwendig sein, um andere Menschen in einer demokratischen Gesellschaft zu schützen; und sie sollten gemessen an dieser Notwendigkeit verhältnismäßig sein.

## **Was ist gewaltbereiter Extremismus?**

„Gewaltbereiter Extremismus“ ist eine extremistische Position, die Gewalt billigt, befürwortet oder anwendet. Gewaltbereiter Extremismus hat nicht zwangsläufig ein ersichtliches gesellschaftliches oder politisches Ziel. Er kann beispielsweise aus rassistischen, ethnischen, nationalistischen, religiösen oder anderen kulturellen Gründen zum Hass auf eine bestimmte Gruppe aufstacheln, die dann direkt und ohne weitere Absichtserklärungen zur Zielscheibe von Gewalt wird. Viele, die dem gewaltbereiten Extremismus anhängen, haben jedoch ein tiefer liegendes gesellschaftliches oder politisches Ziel, das sie durch Gewaltanwendung zu erreichen versuchen.

Anderen Menschen Gewalt anzutun, ist ein zutiefst antidemokratischer Akt und die ultimative Verletzung ihrer Würde und ihrer Rechte. Gewaltbereiter Extremismus muss in jeder demokratischen Gesellschaft bekämpft und verhindert werden.

## **Was ist Terrorismus?**

Terrorismus ist ein komplexeres Phänomen als der gewaltbereite Extremismus – es handelt sich um eine besondere Form des gewaltbereiten Extremismus, die ihre

politischen Ziele verfolgt, indem sie Angst und Schrecken zu verbreiten sucht. Der Begriff „Terrorismus“ lässt sich als Gewalthandlung oder Androhung einer Gewalthandlung definieren, die ohne rechtliche oder moralische Skrupel darauf gerichtet ist, eine Bevölkerung in Angst, Furcht, Unruhe oder Schrecken zu versetzen. Beim Terrorismus werden die unmittelbaren Opfer der Gewalt entweder nach dem Zufallsprinzip oder punktuell aus der Zielbevölkerung ausgewählt, um eine bedrohliche politische Botschaft zu verbreiten. Diese Botschaft soll ihre Zielgruppe (die Regierung, die Öffentlichkeit oder eine bestimmte Bevölkerungsgruppe) manipulieren, einschüchtern, demoralisieren, destabilisieren, polarisieren, provozieren oder zu etwas zwingen, in der Hoffnung, dass die daraus erwachsende Unsicherheit zu dem Ergebnis führt, das von der angreifenden Person gewünscht wird.

Terrorakte sind im Lauf der Zeiten von vielen verschiedenen Arten von Akteurinnen und Akteuren verübt worden, sowohl von Einzelpersonen als auch von subnationalen, staatlichen, staatlich finanzierten und transnationalen Instanzen (wobei Staatsterrorismus in Kriegen eingesetzt wird, um Gebiete zu erobern und Bevölkerungen und Oppositionelle zu unterwerfen).

## **Ziele des gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus**

Mit extremistischen und terroristischen Angriffen wurden im Lauf der Zeiten viele unterschiedliche radikale Ziele verfolgt. Sie sind mit keinem bestimmten Ziel fest verbunden und sie sind kein neues Phänomen, sondern waren in europäischen Gesellschaften schon immer vorhanden.

In diesem Kapitel geht es um Radikalisierung, die zu gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus führt, egal welches Ziel im Einzelnen damit verfolgt wird.

## **Radikalisierung hat viele Gesichter**

---

Forschungen über Radikalisierungsprozesse haben ergeben, dass es keinen gemeinsamen Weg gibt, den alle radikalisierten Personen beschreiten, die sich dem gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus zuwenden. Es gibt auch kein einheitliches psychologisches Profil und kein bestimmtes Set an demografischen Merkmalen, das allen Personen gemeinsam wäre, die zum gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus überwechseln. Stattdessen kommen radikalisierte Menschen aus vielen verschiedenen sozialen Milieus, ihre persönlichen Motivationen für die Hinwendung zum gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus sind ganz unterschiedlich und sie treffen auf viele verschiedene Umstände oder Bedingungen, die sie in Richtung des gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus drängen oder ziehen. Zudem können genau dieselben Bedingungen, die eine Person in die Radikalisierung treiben, auch auf viele andere zutreffen, die jedoch nicht radikalisiert werden.

Radikalisierung ist außerdem nicht zwangsläufig ein geradliniger, linearer Prozess mit einem allmählichen, sich immer weiter verstärkenden Bekenntnis zum gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus, das irgendwann endgültig in Gewaltbereitschaft mündet. Stattdessen folgen manche einem eher unkonturierten, verschlungenen Pfad, der sie immer wieder in den gewaltbereiten Extremismus

hinein und wieder aus ihm herausführt, je nachdem, in welchem konkreten Umfeld sie sich bewegen und wem sie im Alltag begegnen.

Außerdem denken nicht alle, die irgendwann einen gewaltbereiten extremistischen oder terroristischen Standpunkt vertreten, daran, selbst Gewalttaten zu begehen. Menschen, die sich dem gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus zuwenden, können sich in ganz unterschiedlichem Maße für ihr Anliegen einsetzen oder dazu bekennen. Manche sind bereit und gewillt, selbst Gewalt anzuwenden, andere vielleicht nur, anderen bei der Begehung von Gewalttaten zu helfen (z. B., indem sie gewaltbereite Menschen mit Geld oder Gütern versorgen). Wieder andere befürworten die Gewaltanwendung, wollen sich aber selbst nicht an Gewalthandlungen beteiligen oder dabei helfen. Die meisten gewaltbereiten extremistischen und terroristischen Gruppen sind wie alle anderen gesellschaftlichen Gruppen auch sehr heterogen. Dennoch ist unbedingt anzumerken, dass die Unterstützung gewaltbereiter extremistischer oder terroristischer Personen oder Organisationen dieselben moralischen und rechtlichen Folgen nach sich zieht, als hätte man die Gewalthandlungen selbst begangen.

## **Welche Bedingungen können zu einer Radikalisierung führen?**

---

Die Forschung hat gezeigt, dass viele Bedingungen zu einer Radikalisierung führen können. Diese Bedingungen lassen sich in zwei große Gruppen unterteilen: prädisponierende Bedingungen und förderliche Bedingungen. Bei den folgenden Beschreibungen sollte man nicht vergessen, dass bei verschiedenen Personen verschiedene Bedingungskonglomerate wirksam werden. Für sich allein genommen, führt wahrscheinlich keine Bedingung zu einer Radikalisierung, und selbst wenn viele Bedingungskonglomerate zutreffen, muss das nicht zwangsläufig dazu führen, dass jemand sich dem gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus zuwendet, insbesondere dann nicht, wenn die betreffende Person über die Kompetenzen verfügt, die sie resilient gegenüber gewaltbereiter extremistischer und terroristischer Propaganda und Rhetorik machen.

Die folgenden Beschreibungen basieren in allen Fällen auf Belegen aus der wissenschaftlichen Literatur. Wer mehr über diese unterschiedlichen Bedingungen erfahren will, kann die Quellen konsultieren, die am Ende des Kapitels im Abschnitt „Weiterführende Literatur“ aufgelistet sind.

### **Prädisponierende Bedingungen**

Eine Radikalisierung kann sich aus einer oder mehreren der folgenden Bedingungen ergeben, die vom Persönlichen über das Soziale bis hin zum Politischen reichen (wobei die Reihenfolge keine besondere Bedeutung hat).

#### **Problematischer familiärer Hintergrund**

In manchen Fällen sind die Menschen in Familien aufgewachsen mit einer Geschichte von Beziehungskonflikten, häuslicher Gewalt, elterlichem Drogenmissbrauch, psychischen Erkrankungen oder Misshandlung durch die Eltern. Menschen aus Familien, auf die eines oder mehrere dieser Merkmale zutreffen, haben in ihrer Entwicklungsgeschichte nur selten ausreichend geistige, emotionale und

verhaltensbezogene Unterstützung erfahren. Die meisten wurden schlecht betreut und brutal und unberechenbar bestraft. Menschen mit einem solchen Hintergrund scheitern häufiger auf ihrem Bildungsweg, werden eher straffällig und zeigen oft eine erhöhte Gewalt- und Aggressionsbereitschaft.

## Entfremdung von anderen Menschen oder von der Gesellschaft

Die Entfremdung von den Eltern oder anderen Familienmitgliedern, die Abwendung von Gleichaltrigen, das Gefühl, von anderen isoliert zu sein, mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe und die Abkehr von der Gesellschaft – all das kann zu emotionaler Unsicherheit, Vulnerabilität und Einsamkeit führen. Sozial entfremdete Menschen können für eine Radikalisierung anfällig sein, weil die Zugehörigkeit zu einer gewaltbereiten extremistischen Gruppe die freundschaftliche und kameradschaftliche Verbundenheit bietet, die solche Menschen vielleicht vermissen.

## Probleme mit der persönlichen Identität

Manche Menschen erleben ihre Identität als diffus, verwirrend, unsicher oder instabil. Sie haben kein klares, gesichertes Selbstverständnis und wissen nicht genau, wie sie sich selbst beschreiben oder definieren sollen, wozu sie eigentlich leben, wo ihre eigentlichen Interessen oder ihre Ambitionen für die Zukunft liegen. Identitätsunsicherheit betrifft zuweilen nur einige Aspekte des Selbst, manchmal ist sie aber auch stärker ausgeprägt und erstreckt sich auf viele verschiedene Aspekte. In der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter sind derartige Identitätsprobleme sehr verbreitet und können mit Selbstzweifeln, Unsicherheit und Labilität einhergehen. Gewaltbereite extremistische und terroristische Organisationen bieten ein Gefühl von Sicherheit und können ihren Mitgliedern eine starke Identität vermitteln, die sich auf eine unerschütterliche Loyalität zur gemeinsamen Sache stützt. Deshalb können sie für Menschen, die in einer persönlichen Identitätskrise stecken, attraktiv sein.

## Vereinfachende Denkmuster

Menschen unterscheiden sich ganz erheblich in der Art und Weise, wie sie denken und argumentieren. Die Denkweise mancher Menschen ist stark vereinfachend. Diese Menschen bevorzugen einfache, eindeutige und klare Antworten – Abwägen oder Differenzieren ist nicht ihre Sache. Wenn es um gesellschaftliche Gruppen geht, verfallen sie in ein übersimplifizierendes „Wir gegen die“-Denken und andere Menschen werden rasch entweder als Freunde oder Feinde eingeordnet. Sie bedienen sich grober Verallgemeinerungen und ignorieren Ausnahmen und Alternativen, lehnen gegensätzliche Ansichten sehr schnell ab und sind oft nicht bereit, ihre Denkweise zu ändern. Es wurde festgestellt, dass Menschen, die so vereinfacht denken, häufiger streitsüchtig sind, Konflikte seltener durch Zusammenarbeit und Kompromisse lösen, keine Empathie für Menschen aufbringen, die anderen gesellschaftlichen Gruppen angehören, und häufiger dogmatische und autoritäre Standpunkte vertreten. Ebenso wurde festgestellt, dass sich Menschen mit solchen Denkweisen häufiger dem gewaltbereiten Extremismus zuwenden.

## Fehlender Kontakt mit positiven Rollenvorbildern und alternativen Ansichten

Manchen Heranwachsenden fehlt es an positiven Rollenvorbildern. In ihrem Alltag begegnen sie nur einem eingeschränkten Spektrum von Meinungen und Perspektiven und in ihrer Familie oder in der Schule werden sie nicht mit Analysen, Reflexionen oder Gesprächen über Werte, Haltungen oder soziale Fragen konfrontiert. Wer mit anderen Menschen Umgang hat, die altruistische und respektvolle Verhaltensweisen vorleben, wer Zugang zu gebildeten Menschen hat und durch andere Menschen und Texte ein breites Spektrum an Ideen, Meinungen und Überlegungen kennenlernt, kann andere, die vielleicht mit dem gewaltbereiten Extremismus liebäugeln, von diesem Weg abbringen. Wer von diesen Vorteilen nicht profitieren kann, wendet sich häufiger dem gewaltbereiten Extremismus zu.

## Rassismus und Diskriminierung

Wenn die Mitglieder der eigenen gesellschaftlichen Gruppe aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihres ethnischen oder religiösen Hintergrunds ständig mit Rassismus, Diskriminierung und Feindseligkeiten konfrontiert sind oder wenn eine Person aufgrund ihrer Hautfarbe, ethnischen Zugehörigkeit oder Religion häufig persönlich belästigt, schikaniert oder angegriffen wird, kann dies zu einer erhöhten Anfälligkeit für Radikalisierung führen. Der Grund dafür ist, dass Erniedrigung, Ressentiment und Wut aufgrund von Rassismus und Diskriminierung als signifikante Motivationsfaktoren für die Hinwendung zum gewaltbereiten Extremismus wirken können.

## Deprivation und Marginalisierung

Rassismus und Diskriminierung können zu Arbeitslosigkeit oder Unterbeschäftigung führen. Dies wiederum kann die Ursache von Verarmung, mangelnder sozialer Mobilität, eingeschränkten sozioökonomischen Chancen, Ausgrenzung und Marginalisierung sein. All diese Bedingungen können Menschen für eine Radikalisierung prädisponieren. Das Gefühl, dass einem der soziale Aufstieg verwehrt wird und die eigenen Chancen beschränkt sind, kann auch ohne Rassismus oder Diskriminierung aufkommen, zum Beispiel bei Menschen, die zwar der Mehrheitsgesellschaft angehören, darin aber benachteiligt sind.

Wenn Menschen ihren eigenen Status mit dem anderer vergleichen und feststellen, dass sie vergleichsweise über erheblich weniger Ressourcen verfügen, als sie eigentlich haben müssten, wenn sie sehen, dass ihr Zugang zur Mainstreamgesellschaft behindert wird und sie keine Aussicht auf eine gelungene, erfolgreiche Zukunft haben, dann kann das Gefühl der unfairen Behandlung und Ungerechtigkeit zahlreiche Emotionen hervorrufen, zu denen auch Frustration, Ressentiment und Wut gehören. Diese Emotionen können zur Radikalisierung motivieren, besonders wenn jemand überzeugt ist, dass sich die eigene Situation mit legitimen Mitteln nicht verbessern lässt.

## Kränkungen und Ungerechtigkeiten

Nicht nur Rassismus, Diskriminierung, Deprivation und Marginalisierung können Motivationsfaktoren für eine Radikalisierung sein. Auch Verbitterung, Empörung

und Wut über andere Ungerechtigkeiten können diesen Prozess in Gang setzen. So können etwa Unmut gegen die Polizei, Verärgerung über die Medien und deren voreingenommene Berichterstattung über Minderheitenfragen, Zorn über Menschenrechtsverletzungen, Feindseligkeit, Wut oder sogar Hass auf die Außenpolitik eines Landes und dessen Aggression im Ausland sowie die Wahrnehmung einer Doppelmoral in der Regierungspolitik zu dem Wunsch führen, etwas gegen diese Ungerechtigkeit zu unternehmen. Ein besonders stark motivierender Faktor ist häufig die Empörung über Ungerechtigkeiten gegenüber den Mitgliedern der eigenen kulturellen Gruppe. Menschen, die gravierende Ungerechtigkeiten wahrnehmen und sich über diejenigen empören, die sie verursacht haben, wenden sich häufiger dem gewaltbereiten Extremismus zu.

### **Desillusionierung in Bezug auf politische Verantwortliche und konventioneller Politik**

Derzeit ist die Desillusionierung in Bezug auf konventionelle politische Prozesse weitverbreitet. Viele finden, dass die politische Mitte von Eliten dominiert wird, die keinen Bezug zu den alltäglichen Sorgen und dem Leben der Menschen mehr haben. Wenn der Eindruck entsteht, dass die etablierte Politik nicht auf die Belange der Menschen eingeht, oder wenn die Überzeugung herrscht, dass die ergriffenen Maßnahmen nicht ausreichen, um sinnvoll auf diese Belange zu reagieren, dann kann es zu Misstrauen gegenüber der Politik und zu Unzufriedenheit mit dem politischen System kommen. Dies kann dazu führen, dass Menschen frustriert sind und sich ohnmächtig fühlen, dass sie die demokratischen Normen der anderen ablehnen und auf alternative Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen, zum Beispiel auf gewaltbereiten Extremismus.

### **Desillusionierung in Bezug auf demokratische Formen der Bürgerbeteiligung**

Auch demokratische Formen der Bürgerbeteiligung können zu Enttäuschung und Desillusionierung führen. So entsteht bei manchen Menschen etwa das Gefühl, dass die institutionellen Kanäle, über die sie ihre Ansichten geltend machen können, unwirksam sind und die öffentliche Politik nicht nennenswert beeinflussen können. Daraus kann ein Gefühl der Machtlosigkeit entstehen, sodass die betreffende Person wenig Sinn darin sieht, sich auf den üblichen Wegen (z. B. durch Wahlen, Briefe an Abgeordnete) politisch zu betätigen oder sich an alternativen, friedlichen Formen politischen Handelns (z. B. Teilnahme an Demonstrationen, Unterzeichnen von Petitionen) zu beteiligen. Unter solchen Umständen kann der Eintritt in eine gewaltbereite extremistische Gruppe ein Gefühl von Empowerment vermitteln, das auf anderen Wegen nicht zu erreichen ist.

### **Förderliche Bedingungen**

Hat jemand aufgrund einer oder mehrerer prädisponierender Bedingungen eine Richtung eingeschlagen, die zur Radikalisierung führt, kann der Übergang zu gewaltbareitem Extremismus oder Terrorismus dann erfolgen, wenn diese Person auf eine oder mehrere förderliche Bedingungen stößt. Zu diesen Bedingungen zählt gewöhnlich der Kontakt mit einer Ideologie, die Gewaltanwendung rechtfertigt.

## Kontakt mit einer gewaltbereiten extremistischen Ideologie über eine soziale Gruppe, die ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl vermittelt

Wenn sich eine Gruppe von Gleichgesinnten (beispielsweise Familienmitglieder, Angehörige einer Ortsgemeinde oder einer Glaubensgemeinschaft oder Mitglieder einer unzufriedenen marginalisierten Gruppe) zusammenschließt, entstehen oft Freundschaften und ein Gefühl der gegenseitigen Akzeptanz. Die Freundschaften, die man in einer gewaltbereiten extremistischen Gruppe findet, können ein Gefühl der Zusammengehörigkeit vermitteln und die Auswirkungen der gesellschaftlichen Entfremdung ausgleichen. Eine Radikalisierung auf diesem Weg kann an bestimmten Orten auftreten, wo Menschen besonders gefährdet sind, zum Beispiel in einer Umgebung, in der missioniert wird, in Gefängnissen oder anderswo, die den Behörden verborgen sind, wo Neulinge vielleicht verwirrt oder beunruhigt sind und sich unsicher oder ängstlich fühlen. Manchmal wird ein Neuling von tonangebenden oder charismatischen Gruppenmitgliedern willkommen geheißen und in die Gruppe eingeführt. Oder einige Gruppenmitglieder wirken als Rollenvorbilder und helfen mit, das Interesse der Neuzugänge in der Anfangsphase wachzuhalten, ihre Eingliederung in die Gruppe zu erleichtern und ihnen die gewaltbereiten extremistischen Ideen und Überzeugungen der Gruppe näherzubringen. Die Empfänglichkeit neuer Gruppenmitglieder für diese Ideen kann sehr groß sein, wenn sie bereits die Empörung der anderen Gruppenmitglieder teilen und sich mit jenen identifizieren, die sie als Opfer von Schikanen wahrnehmen.

## Kontakt mit einer gewaltbereiten extremistischen Ideologie über das Internet oder schriftliches Material

Auch durch den Kontakt mit einer gewaltbereiten extremistischen Ideologie im Internet oder in Flugblättern und anderen Druckerzeugnissen können sich Menschen radikalieren. Stößt eine Person im Internet oder über schriftliches Material auf eine Ideologie, die plausible Erklärungen für ihre Empörung oder ihre persönlichen Erfahrungen mit Gesellschaft oder Politik anbietet, dann wird sie dafür empfänglich sein. Gewaltbereite extremistische Ideologien legitimieren eine extremistische Position meist dadurch, dass sie die Unterschiede zwischen der extremistischen Gruppe und denjenigen, gegen die sie Gewalt anwenden wollen, übertreiben und nach dem „Wir gegen die“-Schema argumentieren. Die konkreten Inhalte der Ideologie variieren natürlich von einer extremistischen Gruppe zur nächsten, aber in den meisten gewaltbereiten extremistischen Ideologien wird die Gewaltanwendung als ehrenhaft und prestigeträchtig dargestellt und verherrlicht. Die Gewalt wird im Allgemeinen mit einem Unterdrückungsnarrativ gerechtfertigt. Es heißt, dass „wir“ von „denen“ angegriffen würden und dieser Angriff eine gewaltsame Antwort erfordere. Die Gewalt wird als notwendiges und wirksames Mittel dargestellt, um die Ziele der Gruppe zu erreichen. Somit baut die Ideologie eine kollektive Identität auf, die auf einem Narrativ des bewaffneten Kampfes basiert, wobei die Gewalt als „defensiv“ rationalisiert wird. Mit dieser Rechtfertigung werden die Kategorien von Gut und Böse umdefiniert. Dies kann dazu beitragen, dass eine Person ihre eventuell vorhandenen moralischen Skrupel gegenüber der Befürwortung oder Anwendung

von Gewalt überwindet. Zudem entmenslichen gewaltbereite extremistische Ideologien ihre Angriffsziele häufig, setzen sie etwa mit Tieren gleich, wodurch sich die moralischen Bedenken einzelner Gruppenmitglieder gegen die Gewaltanwendung weiter verringern.

Einige gewaltbereite extremistische und terroristische Gruppen nützen das Internet inzwischen ausgesprochen raffiniert zur Verbreitung ihrer Ideologien. Das Internet bietet diesen Gruppen zahlreiche Vorteile, unter anderem einen einfachen Zugang, geringe Kosten, wenig Regulierung, Anonymität, schnellen Informationsfluss, Interaktivität und ein riesiges potenzielles Publikum. Außerdem ist es äußerst flexibel. Kaum wird eine Propagandawebsite von den Behörden entfernt, kann dasselbe Material auf einer anderen Website gleich wieder neu veröffentlicht werden.

### **Kontakt mit einer gewaltbereiten extremistischen Ideologie, die andere psychische Grundbedürfnisse befriedigt**

Gewaltbereite extremistische oder terroristische Ideologien können für manche Menschen auch deshalb attraktiv sein, weil sie andere psychische Grundbedürfnisse befriedigen. Menschen, die Schwierigkeiten mit ihrer persönlichen Identität erleben, die verwirrt oder unsicher über ihr eigenes Selbst sind oder an Unsicherheit und Selbstzweifeln leiden, kann eine gewaltbereite extremistische oder terroristische Ideologie zu einer klaren und zwingenden psychischen Orientierung und einer Zielstrebigkeit verhelfen, die ihnen sonst womöglich fehlt. Die Ideologie kann ihnen auch ein Gefühl der Kontrolle und Ermächtigung sowie ein Selbstwertgefühl vermitteln. Das Bekenntnis zur Ideologie kann sich noch verstärken, wenn die betreffende Person überzeugt ist, dass ihr eine radikale, aufrührerische oder gewaltverherrlichende Sprache und entsprechendes Handeln in ihrem sozialen Umfeld einen hohen sozialen Status verleiht.

### **Kontakt mit einer gewaltbereiten extremistischen Ideologie, die der moralischen, religiösen oder politischen Erweckung dienen soll**

Es wurde festgestellt, dass Radikalisierung zuweilen infolge des Kontakts mit Ideologien auftritt, die eine moralische, religiöse oder politische Erweckung anregen. Dies kann eintreten, wenn die Ideologie es zu einer moralischen oder heiligen Pflicht erklärt, ein gequältes Volk, mit dem sich die betreffende Person identifiziert, mit Waffengewalt zu verteidigen. Manchmal besteht die Erweckung einfach nur in der Intensivierung eines vorhandenen religiösen Bekenntnisses, sodass die betreffende Person die religiösen Vorschriften immer strikter befolgt. Bei anderen handelt es sich um die Bekehrung von Menschen, die keinem Glauben anhängen, zu äußerst strengen, unerbittlichen Vorstellungen oder Überzeugungen. Erkenntnissen zufolge spielt diese Art von Erweckung bei der Radikalisierung einiger Menschen zum gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus eine Schlüsselrolle. Viele andere hingegen haben ganz ähnliche moralische, religiöse oder politische Erweckungserlebnisse, radikalisieren sich aber nicht. Es ist unklar, warum sich einige infolgedessen dem gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus zuwenden, andere aber nicht.

## Kontakt mit gewaltbereiter extremistischer Propaganda, die mit dem Versprechen von Abenteuer, Spannung und Heldentum wirbt

Schließlich werden insbesondere junge Männer durch den Kontakt mit Ideologien radikalisiert, die durch die Aussicht auf Heldentum und das Versprechen von Abenteuer, Spannung, Risiko, Nervenkitzel und Gefahr emotional anziehend wirken. Dies sind genau die Anreize, von denen sich junge Männer angesprochen fühlen, die gerade dabei sind, ihre Männlichkeit zu entwickeln und zu erkunden. Es wurde festgestellt, dass terroristische Propaganda häufig direkt mit dieser Anziehungskraft spielt, indem sie ein Bild von terroristischen Trainingslagern zeichnet, das auffallend an Abenteuer camps erinnert, wo junge Leute bei Outdooraktivität den Nervenkitzel suchen und in Phantasien von Ruhm und Heldentum schwelgen können. Einige gewaltbereite extremistische und terroristische Gruppen sind inzwischen extrem geschickt darin, ihr Onlinematerial und ihre Videos auf eine jugendliche Zielgruppe zuzuschneiden. Ihre Videoschnitttechnik ist teilweise dem Mainstreamfernsehen und -kino entlehnt, die Gewaltdarstellungen werden nach Drehbuch inszeniert und der Kriegsschauplatz wird zuweilen in eine computerspielähnliche Szenerie verwandelt. Diese ausgeklügelten Methoden erhöhen die Attraktivität der Onlinevideos für junge Menschen. Manchmal sind es nicht nur Männer, die sich dafür begeistern. Auch einige junge Frauen lassen sich gewinnen (z. B. von der Aussicht, in ein anderes Land zu reisen, um heldenhafte Kämpfer an der Front zu unterstützen oder ein aufopferungsvolles, spirituelles Leben in einem Kalifat zu führen).

Die oben beschriebenen Kategorien der förderlichen Bedingungen schließen sich natürlich nicht gegenseitig aus. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass eine Radikalisierung in praktisch allen Fällen durch den Kontakt mit Propaganda erfolgt, die sehr viele von diesen Bedürfnissen gleichzeitig bedient. So könnte etwa ein einziges Propagandaerzeugnis dem Betrachtenden ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln, ihm durch ein entsprechendes Narrativ helfen, seine politische Empörung einzuordnen, ihm Zielstrebigkeit und ein Gefühl von Empowerment und Selbstachtung vermitteln und ihn zugleich mit Abenteuern, Spannung und Heldentum ködern.

Außerdem gilt es noch einmal zu betonen, dass Menschen selten nur aufgrund einer einzigen prädisponierenden oder förderlichen Bedingung radikalisiert werden. Vielmehr ist eine Radikalisierung häufiger die Folge von mehreren Bedingungen, die je nach den konkreten Gegebenheiten im Umfeld der betreffenden Person auf unterschiedliche und manchmal komplexe Art und Weise ineinandergreifen. Außerdem wirkt sich das Aufeinandertreffen verschiedener Bedingungen auf jeden Menschen anders aus. Allerdings verfügen viele Menschen über bestimmte innere Ressourcen und sind dadurch diesen Bedingungen gegenüber resilient. Wenn dies der Fall ist, dann kommt es selbst dann nicht zu einer Radikalisierung, wenn sehr viele bedingende Faktoren zutreffen. Der Referenzrahmen bietet ein Instrument zum Resilienzaufbau sowohl gegen die prädisponierenden als auch gegen die förderlichen Bedingungen für eine Radikalisierung.

Auch wenn sich die Analyse in diesem Kapitel auf die individuelle Ebene konzentriert (weil der Referenzrahmen zum Aufbau von Resilienz bei den Lernenden auf dieser Ebene eingesetzt werden kann), darf hierbei nicht übersehen werden, dass

institutionelle Strukturen, Ungleichheiten, Diskriminierung, Rassismus und Armut in erheblichem Maße dazu beitragen, Bedingungen zu fördern, die zu einer Radikalisierung führen. Dies gilt ganz besonders, wenn institutionelle Strukturen nicht genug gegen Benachteiligung und Armut unternehmen, wenn sie voreingenommen agieren und benachteiligte Menschen ausgrenzen oder wenn sie bestimmte Minderheitengruppen absichtlich diskriminieren und ungerecht behandeln. Mit anderen Worten: Institutionelle Strukturen können selbst dazu beitragen, dass Menschen marginalisiert werden, ein Gefühl der Entfremdung entwickeln und sich infolgedessen radikalisieren.

## Resilienz gegen Radikalisierung

---

### Der Begriff der Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ bezieht sich auf Situationen, in denen sich Menschen normal entwickeln oder richtig handeln, auch wenn sie erheblich benachteiligt werden oder mit widrigen Bedingungen zu kämpfen haben. Menschliche Resilienz ist verbreitet, weil viele Menschen Strategien entwickeln, um mit den vorgefundenen Bedingungen zurechtzukommen, selbst wenn diese für sie äußerst ungünstig sind. So werden trotz schwerwiegender Missstände häufig gesellschaftlich wünschenswerte Ergebnisse erzielt. Zu negativen oder gesellschaftlich unerwünschten Entwicklungen kommt es dann, wenn es Menschen nicht gelingt, geeignete Strategien zu finden, um mit widrigen Umständen zurechtzukommen. Dieser Fall kann eintreten, wenn die Umstände außergewöhnlich feindlich sind, wenn jemand durch andere Menschen im sozialen Umfeld nicht ausreichend unterstützt wird oder wenn eine Person nicht über die psychischen Ressourcen verfügt, die erforderlich sind, um geeignete Strategien für den Umgang mit Widrigkeiten zu entwickeln.

### Resilienz gegen Radikalisierung entwickeln

Resilienz gegen Radikalisierung entsteht demnach, wenn Menschen zwar einer oder mehreren der prädisponierenden oder förderlichen Bedingungen für eine Radikalisierung begegnen, sich aber dennoch nicht dem gewaltbereiten Extremismus oder Terrorismus zuwenden. Die Wissenschaft hat gezeigt, dass man viel unternehmen kann, um die Resilienz der Menschen gegen eine Radikalisierung zu stärken. Dazu zählen die folgenden Maßnahmen:

#### Entzauberung von gewaltbarem Extremismus und Terrorismus

Der gewaltbereite Extremismus und Terrorismus lässt sich entzaubern, indem man ihm seinen geheimnisvollen Nimbus nimmt und zeigt, wie es wirklich ist, einer gewaltbereiten extremistischen oder terroristischen Organisation anzugehören. Unter anderem kann man erläutern, wie derartige Organisationen ihre Mitglieder manipulieren, die Wahrheit verdrehen und Lügen verbreiten, wie sie ihre Mitglieder zu Gewaltakten aufhetzen und welche Auswirkungen es auf den Alltag der Rekrutierten und ihre Beziehungen zum Familien- und Freundeskreis hat, wenn sie sich einer solchen Organisation anschließen. Aber möglicherweise reicht es nicht aus, die Betroffenen über die brutale Realität des gewaltbereiten Extremismus und

Terrorismus aufzuklären, um Resilienz gegenüber radikalisierenden Ideologien und Propaganda aufzubauen. Sie müssen sich auch kritisch damit auseinandersetzen, wie tiefgreifend die Beteiligung an gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus ihr eigenes Leben und das Leben ihrer Angehörigen verändern und beeinträchtigen würde, sollten sie diesen Weg selbst beschreiten.

## **Dekonstruktion der Narrative des gewaltbereiten Extremismus und Vermittlung kritischer Gegennarrative**

Resilienz kann auch aufgebaut werden, indem man die simplifizierenden „Wir gegen die“-Narrative, die von gewaltbereiten extremistischen und terroristischen Organisationen üblicherweise propagiert werden, auseinandernimmt und durch Gegennarrative ersetzt. Diese sollten insbesondere die Empörung und die Ungerechtigkeiten aufgreifen, die häufig eine Motivation liefern, sich solchen Organisationen anzuschließen. Gegennarrative müssen stichhaltige Argumente gegen gewaltverherrlichende extremistische Ideen vorbringen. Sie müssen erklären, warum diese falsch sind, und die gewaltbereite Ideologie gegebenenfalls auch theologisch entschieden widerlegen. Werden Gegennarrative von öffentlichen Stellen oder Autoritäten vorgetragen werden, denen nur wenig Vertrauen geschenkt wird, zeigen sie kaum Wirkung. Viel erfolgreicher sind sie, wenn sie von Menschen aus dem sozialen Umfeld verbreitet werden, die Respekt und Vertrauen genießen und von Staat und Regierung unabhängig sind.

## **Vermittlung von komplexem Denken**

Wie bereits erwähnt haben diejenigen, die sich dem gewaltbereiten Extremismus zuwenden, eine Gemeinsamkeit: Ihre Denkmuster vereinfachen stark. Diese Menschen bevorzugen tendenziell einfache Antworten. Abwägen oder Differenzieren ist nicht ihre Sache. Sie neigen zu groben Verallgemeinerungen und lehnen alternative oder gegensätzliche Ansichten meistens ab. Es wurde festgestellt, dass es möglich ist, Menschen mit vereinfachenden Denkstrukturen zu komplexerem Denken anzuleiten. Zum Beispiel verlangt ein solches Training von den Teilnehmenden zunächst, mehrere Standpunkte zu einem Thema zu identifizieren und dann über die Werte nachzudenken, auf denen diese Standpunkte (u. U. auch Standpunkte des gewaltbereiten Extremismus) beruhen, um dann auf der Metaebene zu überlegen, warum Menschen zu diesem Thema eine Vielzahl unterschiedlicher Ansichten vertreten. Es wurde festgestellt, dass solche Übungen die Komplexität des Denkens im Hinblick auf soziale Fragen deutlich steigern können. Wenn eine solche Anleitung gelingen soll, darf sie nicht präskriptiv sein. Sie sollte es den Teilnehmenden ermöglichen, ihr eigenes, unabhängiges Denken zu entwickeln, und sie ermuntern, selbst Informationen zu sammeln, für ein großes Meinungsspektrum aufgeschlossen zu sein und dieses auszuloten, die verschiedenen Ansichten kritisch zu evaluieren und die Tatsache zu akzeptieren und auszuhalten, dass es auf komplexe soziale und politische Fragen keine einfachen Antworten geben kann.

## **Lernen, Propaganda zu identifizieren und zu dekonstruieren**

Resilienz gegen Radikalisierung entsteht auch durch konkrete Aufklärung darüber, wie man politische und ideologische Propaganda erkennt und dekonstruiert. Um

Propaganda dekonstruieren zu können, muss man auf andere unabhängige Informationsquellen – insbesondere solche, die den propagandistischen Narrativen andere gegenüberstellen – zugreifen und diese evaluieren können. Zudem muss man in der Lage sein, die tiefer liegenden Motive, Absichten und Ziele ihrer Urheber zu dekonstruieren. Dies wiederum erfordert ein Verständnis des allgemeinen politischen und sozialen Entstehungskontexts der Propaganda und seine Interpretation. Außerdem müssen die Menschen in der Lage sein, die Analyseergebnisse kohärent zusammenzufassen, um die Propaganda, mit der sie sich auseinandersetzen, zu evaluieren. Durch Aufklärung über Propaganda lassen sich diese wichtigen Kompetenzen bei den Lernenden entwickeln.

## Digitale Kompetenz vermitteln

Wie bereits angemerkt ist das Internet eine wichtige Informationsquelle und Propagandamaschine für gewaltbereite extremistische und terroristische Organisationen. Außerdem nutzen sie es bei der Rekrutierung von neuen Mitgliedern für die direkte Kommunikation. Das Internet funktioniert oft wie eine „Echokammer“, in der gewaltbereite extremistische und terroristische Überzeugungen verstärkt und bestätigt werden. Durch die Entwicklung digitaler Kompetenz werden Menschen befähigt, sich nicht nur mit der wörtlichen Bedeutung der Texte auseinanderzusetzen, denen sie im Internet begegnen, sondern auch deren kommunikative Absichten zu durchschauen. Zusätzlich müssen sie Falschnachrichten im Internet identifizieren können (zum Beispiel, indem sie überprüfen, wer die Texte verfasst hat; ob die darin zitierten Informationsquellen die zum Ausdruck gebrachten Ansichten tatsächlich stützen; ob sich die Geschichte durch andere, unabhängige Informationsquellen erhärten lässt; zu welchem Zeitpunkt die abgebildeten Fotos gemacht wurden).

Die Menschen müssen auch die Anbahnungsstrategien (*grooming*) erkennen können, die von gewaltbereiten extremistischen und terroristischen Organisationen online angewandt werden. Dazu setzen solche Organisationen häufig Grafiken und Bilder ein, um bei den Betrachtenden möglichst viel Wut zu erzeugen. Informationen werden sorgfältig und planvoll auf die persönlichen Bedürfnisse potenzieller Neumitglieder zugeschnitten (zum Beispiel auf ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Selbstachtung, sozialem Status oder Abenteuer). Das Onlinegrooming führt in der Regel zu einer interaktiven Kommunikation in Chatrooms, Foren oder sozialen Netzwerken, in denen die Organisation potenzielle Neumitglieder gründlich überprüfen und ihre Kommunikation schrittweise so anpassen kann, dass sie den Neuen immer attraktiver erscheint und diese nach und nach angelockt werden. Digitale Bildung ist unerlässlich, um Menschen mit den Kompetenzen auszustatten, die für den richtigen Umgang mit Inhalten und Kommunikation von gewaltbereiten extremistischen und terroristischen Organisationen über das Internet erforderlich sind.

## Lernen, wie politische Ansichten mit demokratischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden

Eine weitere Maßnahme zum Aufbau von Resilienz gegen eine Radikalisierung besteht darin, Menschen die Fähigkeit zu vermitteln, komplexe soziale und politische Fragen zu untersuchen und zu erkunden, politische Ansichten, Frustration und Empörung gewaltlos zum Ausdruck zu bringen und sich politisch zu organisieren

und aktiv zu werden, um die Gesellschaft zu verbessern. Die Empörung junger Menschen (zum Beispiel über Menschenrechtsverletzungen, staatliche Verstöße gegen das Völkerrecht, fehlende Gegenmaßnahmen gegen eklatante Diskriminierung) ist in vielen Fällen durchaus begründet und junge Menschen müssen lernen, die damit verbundenen Probleme kritisch zu beleuchten, zu verstehen und herauszufinden, wie sie dagegen politisch sinnvoll vorgehen können. Politische Bildung und Menschenrechtsbildung müssen maßgeblich dazu beitragen, die hierfür erforderlichen Kompetenzen zu stärken.

Junge Menschen kennen nicht immer das gesamte Spektrum an Möglichkeiten, ihre Ansichten gegenüber den Regierenden zum Ausdruck zu bringen. Dazu gehören nicht nur Wahlen und Briefe an Abgeordnete, sondern auch die Teilnahme an friedlichen Kundgebungen und Demonstrationen, das Unterzeichnen von Petitionen, die Kontaktaufnahme mit den Medien, das Verfassen von Artikeln oder Blogs, die Gründung einer neuen Wahlkampfgruppe, die Nutzung sozialer Netzwerke für politische Ziele, der Beitritt zu Organisationen, die politische Interessen vertreten und Kampagnen durchführen, die Teilnahme an Fundraising-Veranstaltungen für politische Zwecke usw. Wem ein bestimmtes gesellschaftliches Problem oder Thema ein Anliegen ist, der kann zudem Aktionsgruppen organisieren, Freiwilligendienste leisten, für eine politische oder soziale Organisation oder eine NGO Geld sammeln oder anderweitig tätig werden, Sach- oder Zeitspenden für Hilfsprojekte leisten, sich mittels Konsumentenboykotts oder der Bevorzugung bestimmter Güter für Verbraucherbelange einsetzen und so weiter. Kurz gesagt, es gibt zahllose Möglichkeiten, politische Ansichten zu äußern, politische und gesellschaftliche Anliegen zu verfolgen und dem Wunsch nachzugehen, selbst tätig zu werden. Wem Probleme in anderen Ländern am Herzen liegen, dem eröffnen sich noch weitere Möglichkeiten, zum Beispiel die Zusammenarbeit mit internationalen Hilfsorganisationen und NGOs, die zum Teil die Chance bieten, ins Ausland zu reisen und dort Freiwilligenarbeit zu leisten. Kurz gesagt, politische Bildung und Menschenrechtsbildung können den Einzelnen ein großes Spektrum an Kompetenzen vermitteln, die nötig sind, um sich mit friedlichen, demokratischen Mitteln einzubringen und politisch aktiv zu werden.

## **Inwiefern ist der Referenzrahmen relevant für den Aufbau von Resilienz gegen Radikalisierung?**

---

All die vorstehenden Methoden haben sich für den Aufbau von Resilienz gegen Radikalisierung als wirksam erwiesen. Sie sind darauf ausgerichtet, Kompetenzen dahingehend zu entwickeln, dass die Betroffenen in die Lage versetzt werden, sich vor den prädisponierenden und förderlichen Bedingungen für eine Radikalisierung zu schützen. Die Förderung dieser Kompetenzen und die Entwicklung dieser Fähigkeiten führen dazu, die negativen Folgen des Kontakts mit diesen Bedingungen zugunsten sozial wünschenswerter positiver Ergebnisse zu minimieren.

## **Welche Kompetenzen werden durch die Methoden gefördert?**

Durch die verschiedenen Methoden werden die folgenden konkreten Kompetenzen gefördert. Die Entzauberung von gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus

vermittelt Wissen und kritisches Denken darüber, was gewaltbereiter Extremismus und Terrorismus in der Praxis bedeutet. Sie regt dazu an, sich mit sich selbst und dem, was die Mitwirkung in solchen Organisationen für die persönlichen und familiären Beziehungen und das eigene Leben in der Zukunft bedeuten würden, kritisch auseinanderzusetzen. Die Dekonstruktion der Narrative des gewaltbereiten Extremismus und die Erzeugung von Gegenarrativen sollen dazu anregen, übersimplifizierende „Wir gegen die“-Narrative zu analysieren und kritisch zu evaluieren und für alternative Narrative und Erklärungen von sozialen und politischen Fragen aufgeschlossen zu sein. Die Vermittlung komplexerer Denkweisen hilft, eigenständiges, unabhängiges Denken zu entwickeln – selbst Informationen zu sammeln, für ein großes Meinungsspektrum offen zu sein und dieses auszuloten, diese Ansichten einer kritischen Evaluation zu unterziehen und selbst Ambiguitätstoleranz in komplexen gesellschaftlichen und politischen Fragen zu entwickeln (also zu akzeptieren, dass es keine einfachen Antworten gibt).

Wer lernt, Propaganda zu identifizieren und zu dekonstruieren, entwickelt die eigenen Fähigkeiten, Propaganda zu analysieren und kritisch zu evaluieren und selbstständig andere Informationsquellen zu erschließen. Aufgebaut wird damit auch die Kompetenz, mediale Botschaften zu begreifen (insbesondere die ihnen zugrunde liegenden Motive, Absichten und Ziele derjenigen, die diese Botschaften produzieren), die kommunikativen Strategien zu erkennen, die von den Urhebern der Propaganda angewandt werden, und die politischen und gesellschaftlichen Entstehungskontexte von Propaganda zu verstehen. Durch die Vermittlung von digitaler Kompetenz wird außerdem die Entwicklung eines großen Kompetenzspektrums gefördert und unterstützt, unter anderem die Fähigkeit, die kommunikativen Absichten derjenigen zu erkennen, die derartiges Material ins Internet stellen; den Inhalt dieses Materials zu analysieren und zu evaluieren; auf andere unabhängige Informationsquellen zuzugreifen; und Sprache und Kommunikation im Internet zu durchschauen.

Und schließlich umfasst die Vermittlung demokratischer Mittel der politischen Meinungsäußerung auch, dass sich die Lernenden Wissen und Verständnis über demokratische Prozesse und Gesetze aneignen, verstehen, wie Kommunikation funktioniert (also wie Kommunikationsbedürfnisse auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten werden müssen) und wie sie ihre eigene Kommunikation entsprechend anpassen können. Dabei sollten die Lernenden im Idealfall auch folgende Kompetenzen entwickeln: Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen (damit sie gemeinsam mit anderen demokratisch handeln können), Gemeinwohlorientierung (damit sie eine Prädisposition für demokratisches Handeln entwickeln), Verantwortungsbewusstsein (damit sie nur verantwortungsbewusst handeln) und Selbstwirksamkeit (damit sie das Gefühl haben, dass ihre Ziele zumindest teilweise durch demokratisches Handeln erreicht werden können).

Kurz zusammengefasst: Die Methoden, die zum Aufbau von Resilienz gegenüber einer Radikalisierung führen, fördern ganz konkret die folgenden Kompetenzen:

- ▶ Wissen und kritisches Verstehen im Bereich gewaltbereiter Extremismus und Terrorismus
- ▶ Wissen und kritisches Selbstverstehen

- ▶ Fähigkeit und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken
- ▶ Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- ▶ Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- ▶ Ambiguitätstoleranz
- ▶ Wissen und kritisches Verstehen der Welt im Bereich Medien
- ▶ Wissen und kritisches Verstehen der Welt in den Bereichen Politik und Recht;
- ▶ Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation
- ▶ Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation
- ▶ Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens
- ▶ Konfliktlösungsfähigkeiten
- ▶ Gemeinwohlorientierung
- ▶ Verantwortung
- ▶ Selbstwirksamkeit

Bemerkenswert ist, dass all diese Kompetenzen – mit Ausnahme der ersten – im Referenzrahmen enthalten sind. Der Referenzrahmen sieht 20 Kompetenzen vor, die demokratisch und interkulturell kompetente Bürgerinnen und Bürger benötigen (siehe Band 1 der vorliegenden Publikation).

Diese Liste von Kompetenzen umfasst ein Spektrum an Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und kritischem Verstehen. Allerdings umfasst sie keine Werte. Werte sind jedoch integraler Bestandteil des Referenzrahmens. Zudem sind politische Bildung und Menschenrechtsbildung gerade darauf ausgerichtet, den Lernenden die Wertschätzung von Menschenrechten, kultureller Vielfalt, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit nahezubringen. So definiert die Charta des Europarates zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (2010) die politische Bildung als Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende 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. In ähnlicher Weise definiert die Charta Menschenrechtsbildung als Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende 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.

## **Förderung der Kompetenzentwicklung durch ein ganzheitliches Schulkonzept**

Die Forschung hat gezeigt, dass politische Bildung und Menschenrechtsbildung ihre Ziele am besten erreichen, wenn sie im Rahmen eines ganzheitlichen Schulkonzepts umgesetzt werden. Bei diesem Konzept werden demokratische und menschenrechtsbezogene Werte und Grundsätze in alle Bereiche des Schullebens integriert, einschließlich Curricula, Unterrichtsmethoden und -ressourcen, Strukturen und

Prozesse der Beurteilung, Schulleitung, Governance und Entscheidungsfindung, Verhaltensrichtlinien und -regeln, Beziehungen innerhalb des Lehrkörpers sowie zwischen Lehrkräften und Lernenden, außerschulischer Aktivitäten und Kontakten mit dem schulischen Umfeld. Durch ein ganzheitliches Schulkonzept wird eine Lernumgebung geschaffen, in der die Lernenden demokratische und menschenrechtsbezogene Werte und Grundsätze sicher und friedlich ausloten, verstehen und erleben können.

Um ein ganzheitliches Schulkonzept zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung umzusetzen, müssen zahlreiche Maßnahmen ergriffen werden, unter anderem

- ▶ muss in der Schule ein offenes Unterrichtsklima geschaffen werden. In einem solchen Klima können die Lernenden sie betreffende Fragen thematisieren und dürfen umstrittene Themen diskutieren. Sie werden ermutigt, ihre eigenen Meinungen zu äußern und einander zuzuhören, und sie können sich mit vielen verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen. Der pädagogische Raum ist ein sicherer, offener, partizipativer Ort, an dem Respekt und Inklusion großgeschrieben werden und die Lernenden über die Grundregeln mitbestimmen, in denen festgelegt ist, welche Verhaltensnormen gelten sollen, etwa wenn es zu besonders aufgeheizten Diskussionen oder gravierenden Meinungsverschiedenheiten über ein Thema kommt.
- ▶ muss ein rechteorientiertes Schulethos etabliert werden. Das heißt, Schulaktivitäten und Unterrichtskonzepte müssen sich an Leitlinien und Praktiken orientieren, die auf menschenrechtlichen Prinzipien beruhen und in allen Beziehungen zwischen der Schule, den Lernenden, den Lehrkräften, den Eltern und der Schulleitung sowie in der weiteren lokalen und globalen Gemeinschaft angewandt werden.
- ▶ müssen die Lernenden verpflichtet werden, im Rahmen ihrer formalen Schullaufbahn Service-Learning-Projekte oder Aktionsprojekte im schulischen Umfeld zu organisieren. In solchen Projekten müssen sich die Lernenden an organisierten Aktivitäten beteiligen, die ihrer Gemeinde zugutekommen. Diese Aktivitäten müssen auf dem im pädagogischen Raum Gelernten aufbauen. Danach müssen sich die Lernenden kritisch mit ihren Projekterfahrungen auseinandersetzen und theoretische Erkenntnisse daraus ableiten, um ein tieferes Verständnis für die Unterrichtsinhalte zu gewinnen und ihr Gespür für persönliche Werte und ein gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein weiterzuentwickeln.
- ▶ müssen den Lernenden Möglichkeiten geboten werden, sich sowohl in der Schule als auch im schulischen Umfeld an formalen Entscheidungsfindungsprozessen zu beteiligen, zum Beispiel durch Schülerbeiräte, Vertretungen in Arbeitskreisen und Strategieguppen.

Weitere Maßnahmen zur Umsetzung eines ganzheitlichen Schulkonzepts sind in Kapitel 5 des vorliegenden Bandes über das ganzheitliche Schulkonzept beschrieben.

Inzwischen zeigt eine Fülle an Forschungsergebnissen, dass Lernende, die in einem offenen Unterrichtsklima lernen, eine Schule mit einem rechteorientierten Ethos

besuchen, Service Learning betreiben und in Schülerbeiräten mitwirken, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit

- ▶ über größeres politisches Wissen verfügen;
- ▶ demokratische Werte unterstützen;
- ▶ ihre Rechte und Pflichten gegenüber anderen kennen;
- ▶ für die Rechte anderer eintreten;
- ▶ anspruchsvollere kritische Denk- und Argumentationsfähigkeiten entwickeln;
- ▶ eine positive und sozial verantwortungsbewusste Identität entwickeln;
- ▶ positive und kooperative Beziehungen zu Gleichaltrigen entwickeln, die auf Zuhören, Respekt und Empathie basieren;
- ▶ Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen übernehmen;
- ▶ positive Einstellungen zu einer inklusiven und vielfältigen Gesellschaft entwickeln;
- ▶ sich mit politischen und sozialen Fragen auseinandersetzen;
- ▶ sich befähigt fühlen, etwas gegen Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Armut in der Welt zu unternehmen;
- ▶ sich später demokratisch betätigen.

Mit anderen Worten: Politische Bildung und Menschenrechtsbildung, vermittelt im Rahmen eines ganzheitlichen Schulkonzepts, helfen den Lernenden, zu sachkundigen, umsichtigen, verantwortungsbewussten, engagierten und mündigen Bürgerinnen und Bürgern heranzuwachsen (Einzelheiten zu den Forschungsergebnissen, die diese Schlussfolgerung stützen, finden sich in den relevanten Quellen am Ende dieses Kapitels im Abschnitt in Anführungszeichen setzen).

## **Mit dem Referenzrahmen Resilienz gegen Radikalisierung aufbauen**

Der Referenzrahmen ist ein umfassendes, systematisches und kohärentes Arbeitsmittel zur Umsetzung von politischer Bildung und Menschenrechtsbildung im Rahmen eines ganzheitlichen Schulkonzepts. Mit seiner Hilfe können die Kompetenzen aufgebaut werden, die die Lernenden benötigen, um Menschenwürde, Menschenrechte, kulturelle Vielfalt, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu verteidigen und voranzubringen. Mit dem Kompetenzmodell, den Deskriptoren und den Leitlinien bezüglich Curriculum, Pädagogik und Beurteilung bietet der Referenzrahmen alles, was für die systematische Umsetzung von politischer Bildung und Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem von der Vorschule bis zur Hochschulausbildung notwendig ist. Richtig umgesetzt, stellt der Referenzrahmen außerdem wie bereits erläutert die Mittel zu Verfügung, um den Lernenden Kompetenzen angedeihen zu lassen, durch die sie gegenüber den zahlreichen in diesem Kapitel skizzierten prädisponierenden und förderlichen Bedingungen für Radikalisierung Resilienz entwickeln.

Insbesondere ist das Instrumentarium des Referenzrahmens zur Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen für den Resilienzaufbau umfassender und

systematischer als jede isolierte Methode, die oben im Abschnitt Resilienz gegen eine Radikalisierung dargestellt wird. Tatsächlich bedient sich eine Bildung, die den Referenzrahmen zu ihrer Grundlage macht, zwangsläufig vier der sechs Methoden, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden (Förderung des komplexen Denkens, Auseinandersetzung mit Propaganda, Vermittlung von digitaler Kompetenz und eines demokratischen Instrumentariums), und es gibt keinen Grund anzunehmen, dass eine Bildung auf der Grundlage des Referenzrahmens nicht auch um die beiden weiteren Methoden (also Entzauberung von gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus und Dekonstruktion der Narrative des gewaltbereiten Extremismus und die Vermittlung von Gegennarrativen) ergänzt und erweitert werden kann.

Zusammenfassend gesagt: Der Referenzrahmen bietet ein umfassendes System zum Resilienzaufbau bei jungen Menschen gegenüber den Bedingungen, die zu Radikalisierung führen können. Es gibt reichlich Belege dafür, dass Menschen, die über die im Referenzrahmen konkretisierten Kompetenzen verfügen, resilient genug sind, um dem großen Spektrum an prädisponierenden und förderlichen Bedingungen für eine Radikalisierung zu widerstehen, das in diesem Kapitel ausgeführt wird.

## **Praxis – wie sind diese Ziele zu erreichen?**

---

Wer die Resilienz junger Menschen gegenüber Radikalisierung stärken will, sollte die Einführung eines kompetenzorientierten Curriculums in das formale Bildungssystem in Betracht ziehen, um die Entwicklung der 20 im Referenzrahmen aufgeführten Kompetenzen zu fördern. Orientierungshilfen zum Einsatz des Referenzrahmens für die Überprüfung und Überarbeitung eines vorhandenen oder für die Planung eines neuen Curriculums finden sich in Kapitel 1 des vorliegenden Bandes über das Curriculum. Die maximale Wirkung lässt sich erzielen, wenn dieses kompetenzorientierte Curriculum in ein ganzheitliches Schulkonzept eingebettet wird. In Kapitel 5 über das ganzheitliche Schulkonzept wird erläutert, wie der Referenzrahmen mithilfe dieses Konzepts umgesetzt werden kann.

Außerdem erfordert ein kompetenzorientiertes Curriculum geeignete pädagogische Methoden. Um die Fortschritte der Lernenden in der Aneignung der Kompetenzen zu beurteilen, sollten geeignete Beurteilungsmethoden gewählt werden. Orientierungshilfen zu derartigen Methoden finden sich in Kapitel 2 über Pädagogik bzw. in Kapitel 3 über die Beurteilung. Auch die Ausbildung von Lehrkräften muss entsprechend angepasst werden, um sicherzustellen, dass die Lehrenden über die notwendigen Fähigkeiten und Fachkenntnisse zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Curriculums verfügen. Orientierungshilfen zu diesem Punkt finden sich in Kapitel 4 über die Ausbildung von Lehrkräften.

Sofern sich also Bildungspolitik und Bildungspraxis daran orientieren, bietet der Referenzrahmen alles, was im formalen Bildungssystem notwendig ist, um die Resilienz der Lernenden gegenüber radikalisierenden Einflüssen und der Kommunikation, Propaganda und Rhetorik des gewaltbereiten Extremismus zu stärken.

## Empfehlungen

---

**Für Personen, die politische Entscheidungen treffen und für demokratische Regierungsführung, Behörden, soziale Integration, gesellschaftlichen Zusammenhalt, Polizeiarbeit, Sicherheit und Bildung zuständig sind**

- ▶ Überprüfen, überarbeiten und erneuern Sie die formalen Bildungssysteme Ihres Landes, sodass sie mit dem Referenzrahmen in Einklang stehen. Diese Systeme müssen die Vermittlung der Kompetenzen ermöglichen, die erforderlich sind, um die Resilienz der Lernenden gegenüber radikalisierenden Einflüssen und der Kommunikation des gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus zu stärken.

**Für Personen, die politische Entscheidungen treffen und für das Bildungswesen zuständig sind**

- ▶ Sorgen Sie dafür, dass für alle pädagogischen Fachkräfte – einschließlich Fachkräften in der Lehrkräfteausbildung, Schulleitungen, Lehrkräften und Auszubildenden in der beruflichen Bildung – geeignete Aus- und Fortbildungsangebote zu den Prinzipien und Praktiken des Referenzrahmens vorhanden sind.
- ▶ Sorgen Sie dafür, dass allen pädagogischen Fachkräften das Problem von Radikalisierung und gewaltbereitem Extremismus und Terrorismus in ihrer Aus- und Weiterbildung nahegebracht wird und dass sie lernen, wie sie einer solchen Radikalisierung mithilfe des Referenzrahmens entgegenwirken können.
- ▶ Stellen Sie die materielle Unterstützung und die Ressourcen bereit, die für die Umsetzung des Referenzrahmens im gesamten formalen Bildungssystem Ihres Landes erforderlich sind.

**Für alle, die praktisch im Bildungswesen tätig sind, für Polizeikräfte, Sicherheitsdienste und andere staatliche Akteure, die mit der Präventionsarbeit gegen den gewaltbereiten Extremismus und Terrorismus befasst sind**

- ▶ Machen Sie sich mit den Prinzipien und Praktiken des Referenzrahmens vertraut.

**Für Personen, die politische Entscheidungen treffen und für demokratische Regierungsführung, Behörden, soziale Integration, gesellschaftlichen Zusammenhalt, Polizeiarbeit und Sicherheit zuständig sind**

- ▶ Beziehen Sie sich als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der Bildungspolitik auf den Referenzrahmen, um sicherzustellen, dass die Bildungsziele des Referenzrahmens und die Methoden zur Förderung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur bei den Lernenden (z. B. eine offene Unterrichtsatmosphäre, ein rechteorientiertes Ethos) nicht durch politische Maßnahmen in den Bereichen gesellschaftliche Integration, sozialer Zusammenhalt, Polizeiarbeit und Sicherheit unterminiert werden.

**Für Personen, die politische Entscheidungen treffen und für demokratische Regierungsführung, Behörden, soziale Integration und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zuständig sind**

- ▶ Sorgen Sie dafür, dass die staatlichen Institutionen strukturell auf die Anliegen der Menschen eingehen und sich verstärkt durch Beratungsgespräche und ein robustes demokratisches Engagement legitimieren.

- ▶ Schaffen Sie Systeme und Strukturen, die gewährleisten, dass Lernende auf sie betreffende Entscheidungen Einfluss nehmen können.
- ▶ Ergreifen Sie Maßnahmen zur Bekämpfung der allgemeinen Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung marginalisierter Bevölkerungsgruppen.

## Quellen

---

Council of Europe (2017), Reference Framework of Competences for Democratic Culture (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Europarat (1950), Die Europäische Menschenrechtskonvention, Europarat, Straßburg, [www.echr.coe.int/documents/convention\\_deu.pdf](http://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Europarat (2010), Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten, Europarat, Straßburg, <https://rm.coe.int/168048e02b>, abgerufen am 2. März 2022.

Europarat (2016), Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften, Europarat, Straßburg, <https://rm.coe.int/16806ccc0b>, abgerufen am 2. März 2022.

Europarat (2016), Unterrichten kontroverser Themen, Europarat, Straßburg, [www.demokratiezentrum.org/forschung/publikationen/weitere-materialien/unterrichten-kontroverser-themen/](http://www.demokratiezentrum.org/forschung/publikationen/weitere-materialien/unterrichten-kontroverser-themen/), abgerufen am 2. März 2022.

Radicalisation Awareness Network (2017), Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices, [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-best-practices/docs/ran\\_collection-approaches\\_and\\_practices\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

UNESCO (2013), Media and information literacy: policy and strategy guidelines, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

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

United Nations (1989), Convention on the Rights of the Child, United Nations, New York, [www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx), abgerufen am 2. März 2022.

## Weiterführende Literatur

---

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), The edge of violence, Demos, London, [www.demos.co.uk/files/Edge\\_of\\_Violence\\_-\\_full\\_-\\_web.pdf?1291806916](http://www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916), abgerufen am 2. März 2022.

Bonnell J. et al. (2011), Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, [www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people](http://www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people), abgerufen am 2. März 2022.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, London, [www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR%20Report.pdf](http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR%20Report.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576), abgerufen am 2. März 2022.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805c1a1f](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c1a1f), abgerufen am 2. März 2022.

Covell K. (2013), *Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England*, *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, [www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske\\_miljoeer-web\\_1.pdf](http://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske_miljoeer-web_1.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds.) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, [https://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS\\_Report\\_2015\\_15\\_2\\_ed..pdf](https://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds.) (2013), *Uncertainty and extremism*, *Journal of Social Issue*, Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism (2nd edn)*, Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), Radicalization among young Muslims in Aarhus, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, [https://pure.au.dk/portal/files/171885768/K\\_hle\\_og\\_Lindekilde\\_2010\\_Radicalization\\_among\\_young\\_Muslims\\_in\\_Aarhus.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/171885768/K_hle_og_Lindekilde_2010_Radicalization_among_young_Muslims_in_Aarhus.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Lennings C. J. et al. (2010), Grooming for terror: the internet and young people, *Psychiatry, Psychology and Law*, Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British, *Journal of Strategic Security*, Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Forebyggande av Valdsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim, *Journal of Strategic Security*, Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), ICCS2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries, IEA, Amsterdam, [www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report](http://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report), abgerufen am 2. März 2022.

Sebba J. and Robinson C. (2010), Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report, UNICEF UK, London, [www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA\\_Evaluation\\_Report.pdf](http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds.) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, abgerufen am 2. März 2022.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, [www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight](http://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight), abgerufen am 2. März 2022.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, [www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/](http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/), abgerufen am 2. März 2022.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf), abgerufen am 2. März 2022.

## 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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:apoio.clientes@marka.pt)  
[www.marka.pt](http://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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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 Haltungen 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 dritte Band bietet Anleitungen dazu, wie das Kompetenzmodell und die zugehörigen Deskriptoren, die jeweils in Band 1 und 2 zu finden sind, in sechs unterschiedlichen Bildungskontexten eingesetzt werden können.

Die drei Bände zusammen bieten Pädagoginnen und Pädagogen damit eine Referenz und ein Instrumentarium für die Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Bildungsinterventionen in formalen und non-formalen Kontexten.

[www.coe.int](http://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 3 einer  
dreibändigen Publikation  
Nicht einzeln verkäuflich**

