

KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

Gleichberechtigtes Zusammenleben
in kulturell unterschiedlichen
demokratischen Gesellschaften



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

KOMPETENZEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

Gleichberechtigtes Zusammenleben
in kulturell unterschiedlichen
demokratischen Gesellschaften

Kurze Zusammenfassung

*Die in diesem Dokument enthaltenen Meinungen
liegen in der Verantwortung der Autoren
und spiegeln nicht notwendigerweise die
offizielle Politik des Europarats wider.*

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Publikation
darf ohne die vorherige schriftliche Genehmigung
der Direktion für Kommunikation (F-67075
Straßburg Cedex oder publishing@coe.int) in
irgendeiner Form oder Methode, sei es elektronisch
(CD-ROM, Internet, etc.) oder mechanisch, u.a.
Fotokopien, Tonaufzeichnungen oder ein anderes
Informationsspeicherungs- oder Abrufsystem,
übersetzt, vervielfältigt oder übermittelt werden.

Titelbild: © Shutterstock

Cover Design: Abteilung für Dokumente und
Veröffentlichungen des Europarats (SPDP), Europarat

Gestaltung: Abteilung für Dokumente und
Veröffentlichungen des Europarats (SPDP), Europarat

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

ISBN 978-92-871-8556-3
© Europarat, Februar 2018
Druck: Europarat

Informationen zu diesem Dokument

Dieses Dokument ist das Ergebnis eines Projekts des Europarats, das in vier Phasen von 2014 bis 2017 stattfindet. Die erste Phase war der Entwicklung eines konzeptuellen Modells von Kompetenzen gewidmet, die Bürger benötigen, um effektiv an einer demokratischen Kultur teilzunehmen. Dieses Dokument beschreibt das Modell und die Methoden, die für seine Entwicklung benutzt wurden. Das Dokument richtet sich an Leser, die die zugrunde liegenden Annahmen und technischen Details des Modells verstehen möchten.

Phase zwei des Projekts wird sich der Entwicklung von Deskriptoren widmen (i.e. Aussagen oder Beschreibungen dessen, zu was eine Person befähigt ist, die die verschiedenen Kompetenzen, die in diesem Modell genannt sind, beherrscht). Phase drei dient der Bestimmung, ob es möglich ist, die Deskriptoren bestimmten Graden von Kompetenz zuzuordnen; und Phase vier hat zum Ziel, Begleitdokumente zu verfassen. Dieses Dokument wendet sich an Pädagogen und politische Entscheidungsträger und enthält eine allgemeine Beschreibung des aktuellen Kompetenzmodells. Es erläutert darüber hinaus, wie man das Modell und die Schlüsselkompetenzen für die Planung von Lehrplänen, die pädagogische Gestaltung und der Ausarbeitung neuer Bewertungsformen (entweder für die Selbstbewertung oder die Bewertung durch Andere) einsetzen kann.

Alle im Rahmen des Projekts erstellten Materialien werden am Ende in den Referenzrahmen der Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarats aufgenommen.

Weitere Informationen zu dem Projekt finden Sie auf der Projekt-Webseite: www.coe.int/competences

Índice

INFORMATIONEN ZU DIESEM DOKUMENT	3
VORWORT	7
ZUSAMMENFASSUNG	9
1. EINLEITUNG	15
2. EINE GRUNDANNAHME: KOMPETENZEN SIND NOTWENDIG, ABER NICHT AUSREICHEND	17
3. MAIS UM PRESSUPOSTO DE BASE: TODAS AS CULTURAS SÃO POR NATUREZA HETEROGÊNEAS, CONTESTADAS E DINÂMICAS E ESTÃO EM CONSTANTE EVOLUÇÃO	19
4. DAS DEM VORLIEGENDEN KOMPETENZMODELL ZUGRUNDE LIEGENDE KONZEPT	23
5. DIE ZUR ERMITTLUNG DER IN DAS MODELL AUFZUNEHMENDEN KOMPETENZEN VERWENDETE ARBEITSMETHODE	27
5.1. Auswertung bestehender Kompetenzsysteme	27
5.2. Aufschlüsselung bestehender Kompetenzsysteme	29
5.3. Identifizieren der in das Modell aufzunehmenden Kompetenzen	29
6. DAS MODELL	35
6.1. Werte	36
6.2. Einstellungen	39
6.3. Selbständige Lernkompetenzen	44
6.4. Wissen und kritisches Denken	52
7. SCHLUSSBEMERKUNGEN	59
ANHANG A	61
DIE QUELLEN DER KOMPETENZSYSTEME, DIE FÜR DAS PROJEKT AUSGEWERTET WURDEN	61
ANHANG B	69
DIE 55 MÖGLICHEN KOMPETENZEN, DIE IN DEN 101 KOMPETENZSYSTEMEN IDENTIFIZIERT WURDEN	69
ANHANG C	71
WEITERE LESEEMPFEHLUNGEN, DIE NICHT IN ANHANG A ENTHALTEN SIND	71
ANHANG D	75
AUTOREN UND BEITRAGENDE	75

Vorwort

Der Europarat engagiert sich schon seit Langem in den Bereichen Demokratieverziehung und interkultureller Dialog. Unser Europäisches Kulturabkommen trat bereits 1954 in Kraft. Als die Erinnerung an den Krieg auf dem Kontinent noch sehr präsent war und sich neue Gräben auftaten, vereinbarten die europäischen Nationalstaaten durch dieses Übereinkommen, das Studium von Sprachen, Geschichte und Zivilisation zum Wohle der Einheit zu fördern, um auf diese Weise dazu beizutragen, „die Ideale und Grundsätze, die ihr gemeinsames Erbe bilden, zu wahren und zu fördern“.

Seither konnte der Europarat in vielen Konfliktsituationen, die es in Europa gab, eine führende Rolle bei der Wiederherstellung von Vertrauen und Verständnis durch Bildung einnehmen. Durch Bildung konnten wir auch viele neue Mitgliedstaaten bei ihrem Übergang zur Demokratie unterstützen. Demokratie baut natürlich auf Institutionen und Recht auf, aber sie lebt auch durch die Handlungen und das Verhalten ihrer Bürger. Es muss aus diesem Grund auch eine demokratische Kultur gelehrt und gefördert werden.

Gegenwärtig sehen sich die europäischen Staaten mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die erfordern, dass unsere Organisation die Unterstützung an den Schulen ausbaut. Eine steigende Zuwanderung, eine wachsende Vielfalt, der Boom der Informationstechnologie und die Globalisierung wirken sich tiefreichend auf die Identität von Menschen aus. Stärker als je zuvor leben in unseren Gemeinschaften Menschen zusammen, die unterschiedliche Überzeugungen, Abstammungen und Anschauungen aufweisen. Diese Bereicherung der europäischen Gesellschaften ist zu begrüßen, sie erfordert aber auch ein sorgfältiges Nachdenken über die Frage, wie wir gemeinsame Werte fördern können, auf denen wir unsere Gemeinschaften aufbauen. Wie vermeiden wir Konflikte zwischen konkurrierenden Weltanschauungen? Welche Einstellungen und Verhaltensweisen können wir akzeptieren und welche nicht?

Diese Dilemmata sind nicht einfach. Die Gefahr, die mit einer Vermeidung dieser Fragen einhergeht, wurde jedoch durch den neusten Anstieg der Zahl ausländischer Terroristen eindrücklich vor Augen geführt: junge, radikalisierte Europäer, die einer Gehirnwäsche unterzogen wurden und dem demokratischen Leben den Rücken gekehrt haben und ihren Mitbürgern den Krieg erklären. Dieser Extremismus kann nur Fuß fassen, wenn jungen Menschen nicht Achtung, sondern Angst vor Vielfalt beigebracht wurde, und wenn junge Menschen Schwierigkeiten haben, selbständig und kritisch zu denken.

Der Europarat stützt aus diesem Grund die Pädagogen des Kontinents mit einer bahnbrechenden Zusammenstellung von Kompetenzen aus, damit sie ihren Schülern vermitteln, wie man als demokratische Bürger in vielfältigen Gesellschaften zusammenlebt. Da unsere Nationen immer bunter werden, werden dieses Wissen und diese Fähigkeiten immer wichtiger. Das Ziel lautet nicht, den Schülern beizubringen, was sie denken sollen, sondern wie man selbständig denkt, um sich in einer Welt zurecht zu finden, in der nicht alle ihrer Meinung sind, in der wir aber die Pflicht haben, demokratische Grundsätze zu wahren, die allen Kulturen ein friedliches Zusammenleben ermöglichen.

Die Kompetenzen wurden so entwickelt, dass sie von den Mitgliedstaaten an eigene Bedürfnisse und die konkreten kulturellen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Gesellschaft angepasst werden können. Mit Hilfe dieses Rahmens können Lehrkräfte ihren Schülern die Werte Toleranz und Respekt vermitteln, indem sie ihre Rechte und ihre Verantwortung in Bezug auf Andere im Unterricht behandeln. Wir setzen uns weiterhin für Demokratieerziehung ein, indem wir unsere Mitgliedstaaten im Hinblick auf die Umsetzung dieses Kompetenzrahmens beraten und sie bei der Ausbildung jener unterstützen, die diesen in die Praxis umsetzen. Ich hoffe, dass alle Mitgliedstaaten diese ehrgeizige und zeitgemäße Initiative vorbehaltlos unterstützen werden.

Thorbjørn Jagland
*Generalsekretär
des Europarats*

Zusammenfassung

Dieses Dokument beschreibt ein Modell der Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, wenn sie sich effektiv an der Kultur der Demokratie beteiligen und friedlich mit anderen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften leben möchten. Die Absicht ist, das Modell für Informationen über die Entscheidungsfindung und Planung zu nutzen und die Bildungssysteme in die Lage zu versetzen, die Lernenden auf das Leben als kompetente demokratische Bürger vorzubereiten.

Dieses Dokument ist in 7 Abschnitte unterteilt.

In Abschnitt 1 wird der Bildungszweck des Kompetenzmodells dargestellt. In diesem Abschnitt wird auch erläutert, warum der Satz „demokratische Kultur“ im vorliegenden Zusammenhang an Stelle von „Demokratie“ verwendet wird. Dies dient dazu, auf die Tatsache hinzuweisen, dass zwar die Demokratie nicht ohne demokratische Institutionen und Gesetze existieren kann, solche Institutionen und Gesetze jedoch in der Praxis nur dann funktionieren können, wenn sie in einer Kultur der Demokratie verankert sind, d. h. in demokratischen Werten, Einstellungen und Bräuchen. In Abschnitt 1 wird auch die Interdependenz zwischen einer Kultur der Demokratie und dem interkulturellen Dialog in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften erläutert: In solchen Gesellschaften ist der interkulturelle Dialog lebenswichtig für die Einbeziehung aller Bürger in die demokratische Diskussion, Debatte und Überlegung.

Die Abschnitte 2 und 3 beschreiben einige der Annahmen, die dem Modell zugrunde liegen. Abschnitt 2 beschreibt die Annahme, dass es zwar notwendig ist, dass die Bürger eine Reihe von Kompetenzen erwerben, um sich effektiv an einer Kultur der Demokratie beteiligen zu können, diese Kompetenzen jedoch nicht ausreichend für eine solche Beteiligung sind, da für die demokratische Beteiligung auch die entsprechenden institutionellen Strukturen erforderlich sind. Mit anderen Worten, sowohl die Kompetenzen als auch die demokratischen Institutionen sind wesentlich, um eine Kultur der Demokratie aufrechtzuerhalten. Außerdem erfordert die demokratische Beteiligung aller Bürger in der Gesellschaft Maßnahmen zur Bekämpfung der sozialen

Ungleichheit und der strukturellen Nachteile. In Ermangelung solcher Maßnahmen werden die Angehörigen benachteiligter Gruppen bei demokratischen Prozessen, unabhängig von ihrer demokratischen Kompetenz, ausgegrenzt.

Abschnitt 3 beschreibt das Konzept der "Kultur", die von dem Kompetenzmodell angenommen wird. Alle Kulturen sind im Inneren heterogen, strittig, dynamisch und entwickeln sich stetig. Alle Menschen leben in multiplen Kulturen, die in komplexer Art und Weise interagieren. Der Begriff „interkulturell“ wird ebenfalls in diesem Abschnitt beleuchtet. Interkulturelle Situationen entstehen, wenn ein Individuum ein anderes Individuum oder eine andere Gruppe als kulturell anders wahrnimmt. Interkultureller Dialog wird daher als Dialog definiert, der zwischen Personen oder Gruppen stattfindet, die unterschiedlichen Kulturen angehören. Es ist festzustellen, dass zwar der interkulturelle Dialog äußerst wichtig für die Toleranz und den sozialen Zusammenhalt in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften ist, ein solcher Dialog aber äußerst schwierig und unter bestimmten Umständen problematisch sein kann.

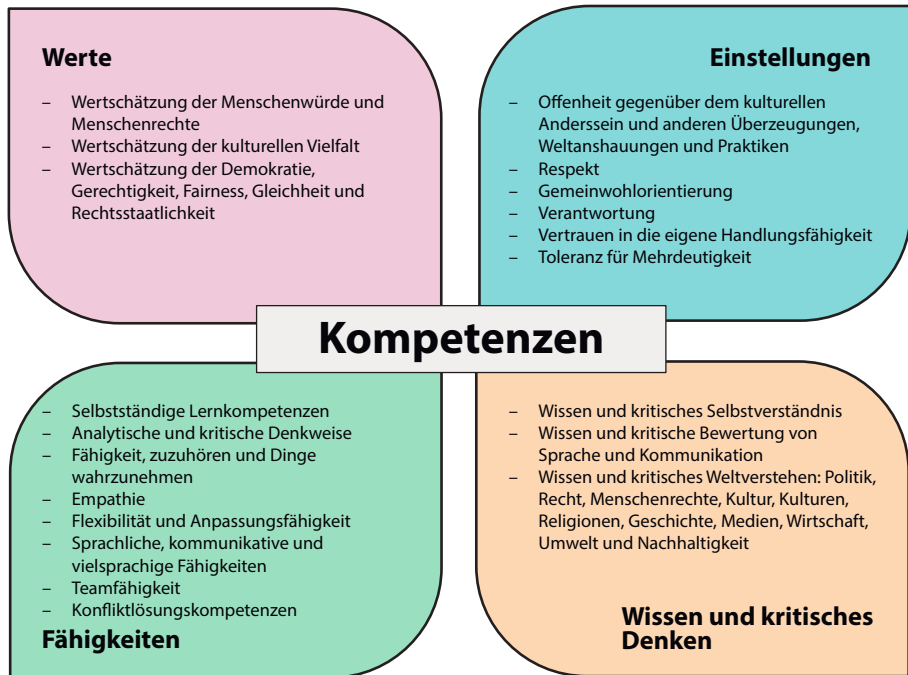
Abschnitt 4 beleuchtet den Begriff „Kompetenz“, der in dem Model verwendet wird. Demokratische und interkulturelle Kompetenz wird als Fähigkeit definiert, wichtige Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denken zu mobilisieren und zu fördern, um effizient und angemessen auf die Forderungen, Anforderungen und Chancen einzugehen, die sich aus demokratischen und interkulturellen Situationen ergeben. Kompetenz wird als dynamischer Prozess gesehen, bei dem ein kompetentes Individuum psychologische Ressourcen aktiv und adaptiv mobilisiert und einsetzt, um auf neue Umstände einzugehen.

Abschnitt 4 beschreibt auch, dass abgesehen von der globalen und holistischen Verwendung des Begriffs "Kompetenz" (im Singular), der Begriff „Kompetenzen“ (im Plural) im vorliegenden Dokument sich auf die spezifischen individuellen Ressourcen bezieht (d. h. spezifische Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und Denken), die bei kompetenten Verhaltensmustern mobilisiert und gefördert werden. Mit anderen Worten, Kompetenz besteht in der Auswahl, Aktivierung und Organisation von Kompetenzen und der koordinierten, adaptiven und dynamischen Anwendung dieser Kompetenzen auf konkrete Situationen.

Abschnitt 5 beschreibt die Arbeitsmethode, mit deren Hilfe derer spezifische Kompetenzen zur Aufnahme in das vorliegende Model eingebracht wurden. Ein besonderes Merkmal des Modells ist, dass es nicht völlig neu gestaltet wurde, stattdessen gründete es sich auf eine systematische Analyse der bestehenden konzeptuellen Systeme der demokratischen und interkulturellen Kompetenz. Nach einer Prüfung wurden 101 solcher Systeme herausgearbeitet. In diesen 101 Systemen wurden alle enthaltenen individuellen Kompetenzen aufgeschlüsselt und diese Kompetenzen wurden dann in verwandte Gruppen unterteilt. Hieraus ergaben sich 55 mögliche Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen wurden. Zur Reduzierung der Liste der Kompetenzen auf eine praktikablere und praktischere Länge wurde eine Reihe von Hauptkriterien und pragmatischen Überlegungen zugrunde gelegt, um die Schlüsselkompetenzen zu identifizieren, die in das Modell aufgenommen werden sollten. Die Anwendung dieser Kriterien und Überlegungen ergab 20 Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen wurden: 3 Werte-, 6 Einstellungs-, 8 Fähigkeitsgruppen sowie 3 Gruppen von Wissen und kritischem Denken. Diese Kompetenzen wurden für den Aufbau des Modells verwendet. In einem Entwurf wurde das Modell beschrieben

und in einer internationalen Konsultation mit akademischen Experten, Pädagogen und Politikern verbreitet. Aus den bei der Konsultation eingegangenen Antworten ergab sich eine starke Unterstützung des Modells sowie ein nützliches Feedback. Das Feedback wurde für die Detailarbeit an dem Modell und zur Erstellung des vorliegenden Dokuments genutzt.

As 20 competências incluídas no modelo CCD



Abschnitt 6 ist eine Deskription des daraus resultierenden Modells in seiner Gesamtheit und listet und beschreibt alle spezifischen Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken, die es einem Individuum ermöglichen, sich effektiv und angemessen an einer Kultur der Demokratie zu beteiligen. Das Modell wird schematisch in Abbildung 1 oben zusammengefasst, während die vollständige Liste der 20 Kompetenzen, gemeinsam mit einer zusammenfassenden Beschreibung jeder Kompetenz, in dem Kasten unten dargestellt wird.

Abschnitt 7 rundet das Dokument mit 2 hoffnungsvollen Sätzen für das Modell ab: Möge es sich als nützlich für die bildungspolitischen Entscheidungen und die Planung erweisen und junge Menschen ermächtigen, als autonome Sozialakteure ihre eigenen Ziele im Leben im Rahmen der demokratischen Institutionen und unter Achtung der Menschenrechte zu wählen und zu verfolgen.

Anhang A nennt eine Liste der Quellen der 101 Kompetenzkonzepte, die von dem Projekt geprüft wurden. Anhang B gibt eine Liste der 55 möglichen Kompetenzen, die in den 101 Konzepten ermittelt wurden. Anhang C nennt weiterführende Literaturvorschläge über die Quellenangaben in Anhang A hinaus.

Eine Zusammenfassung der Kompetenzen, die es einem Individuum ermöglichen, sich effektiv und angemessen an einer Kultur der Demokratie zu beteiligen.

Werte

Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte

Dieser Wert gründet sich auf die allgemeine Überzeugung, dass jeder Mensch gleichwertig ist, die gleiche Würde und ein Anrecht auf den gleichen Respekt sowie ein Anrecht auf die gleichen Menschenrechte und Grundfreiheiten hat und dementsprechend zu behandeln ist.

Wertschätzung der kulturellen Vielfalt

Dieser Wert gründet sich auf die allgemeine Überzeugung, dass die Zugehörigkeit zu anderen Kulturen, kulturelle Unterschiede und Vielfalt, vielfältige Perspektiven, Ansichten und Bräuche positiv zu sehen und zu schätzen sind.

Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit

Diese Gruppe von Werten gründet sich auf die allgemeine Überzeugung, dass Gesellschaften mit demokratischen Verfahren arbeiten und regiert werden sollten, die die Prinzipien der Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit achten.

Einstellungen

Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche

Offenheit ist eine Einstellung gegenüber Menschen, die anderen Kulturen angehören als man selbst oder andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche vertreten, die sich von den eigenen unterscheiden. Sie beinhaltet Sensibilität, Neugier und Bereitschaft gegenüber anderen Menschen und andere Perspektiven dieser Welt.

Respekt

Respekt bedeutet eine positive Betrachtung und Wertschätzung von jemandem oder etwas, ausgehend von dem Urteil, dass diese große Bedeutung oder Wert besitzen. Respekt vor anderen Menschen, die anderen Kulturen oder anderen Glaubensrichtungen angehören und andere Meinungen oder Bräuche als die eigenen vertreten, ist lebenswichtig für einen effektiven interkulturellen Dialog und eine Kultur der Demokratie.

Gemeinwohlorientierung

Gemeinwohlorientierung ist eine Einstellung gegenüber einer Gemeinschaft oder sozialen Gruppe, der man angehört, die größer ist als der unmittelbare Familien- oder Freundeskreis. Sie beinhaltet ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft, ein Bewusstsein für andere Menschen in der Gemeinschaft, ein Bewusstsein für die Wirkung seiner Taten auf diese Menschen, Solidarität mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft und ein Gefühl der Bürgerpflicht gegenüber der Gemeinschaft.

Verantwortung

Verantwortung ist eine Einstellung zu den eigenen Handlungen. Sie beinhaltet die Reflexion über die eigenen Handlungen, Absichten, wie man moralisch angemessen agiert, bewusst diese Handlungen vollzieht und für das Ergebnis dieser Handlungen verantwortlich ist.

Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit

Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ist eine Einstellung gegenüber sich selbst. Sie beinhaltet eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten so zu handeln, wie es erforderlich ist, um bestimmte Ziele zu erreichen und das Vertrauen, Fragen zu verstehen, die entsprechenden Methoden zur Erreichung der Aufgaben zu wählen, Hindernisse erfolgreich zu überwinden und etwas in der Welt zu bewirken.

Toleranz für Mehrdeutigkeit

Toleranz für Mehrdeutigkeit ist eine Einstellung gegenüber Situationen, die unsicher sind und zahlreichen widersprüchlichen Auslegungen unterliegen. Sie beinhaltet eine positive Einschätzung und konstruktive Handhabung dieser Situationen.

Fähigkeiten

Selbstständige Lernkompetenzen

Selbstständige Lernkompetenzen sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um das eigene Lernen gemäß den eigenen Bedürfnissen selbstgesteuert zu betreiben, zu organisieren und einzuschätzen, ohne von anderen dazu getrieben zu werden.

Analytische und kritische Denkweise

Analytische und kritische Denkweisen sind Fähigkeiten, die für eine systematische und logische Analyse, Einschätzung und Beurteilung jeder Art von Material erforderlich sind (z. B. Texte, Argumente, Auslegungen, Fragen, Ereignisse, Erfahrungen usw.).

Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen

Die Fähigkeit zuzuhören und Dinge wahrzunehmen ist eine Fähigkeit, die erforderlich ist, um zu erkennen und zu verstehen, was gesagt und wie es gesagt wurde und das nonverbale Verhalten anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen.

Empathie

Empathie ist eine Gruppe von Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer Menschen zu verstehen, mit ihnen umzugehen und die Welt aus Sicht anderer Menschen zu sehen.

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die eigenen Gedanken, Gefühle oder Verhaltensweisen anzupassen und zu regeln, so dass man effektiv und angemessen auf neue Zusammenhänge und Situationen reagieren kann.

Sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten

Sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um effektiv und angemessen mit Menschen zu kommunizieren, die die gleiche oder eine andere Sprache sprechen und als Mittler zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen zu fungieren.

Teamfähigkeit

Teamfähigkeit ist eine Fähigkeit, die erforderlich ist, um sich erfolgreich mit anderen an gemeinsamen Aktivitäten, Aufgaben und Unternehmungen zu beteiligen und andere dazu zu ermutigen zu kooperieren, so dass Gruppenziele erreicht werden können.

Konfliktlösungskompetenzen

Konfliktlösungskompetenzen sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Konflikte friedlich anzugehen, zu behandeln und zu lösen, indem die Konfliktparteien zu optimalen Lösungen geführt werden, die für alle Parteien akzeptabel sind.

Wissen und kritisches Denken

Wissen und kritisches Selbstverständnis

Dies beinhaltet das Wissen und die kritische Bewertung der eigenen Gedanken, Überzeugungen, Gefühle und Motivationen sowie der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Perspektive der Welt.

Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation

Dies beinhaltet das Wissen und die kritische Bewertung der sozial angemessenen verbal- und nonverbal- kommunikativen Konventionen, die in der/den Sprache(n) gelten, die man spricht, der Wirkung der verschiedenen Kommunikationsstile auf andere Menschen und wie jede Sprache gemeinsame kulturelle Inhalte in einzigartiger Art und Weise ausdrückt.

Wissen und kritisches Weltverstehen

Dies beinhaltet einen großen und komplexen Wissensschatz und kritisches Denken in vielerlei Bereichen, darunter Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit.

1. Einleitung

Dieses Dokument schlägt ein konzeptuelles Kompetenzmodell vor, das Bürgern eine effiziente Teilnahme an einer Kultur der Demokratie ermöglichen soll. Der Zweck dieses Modells ist es, die Kompetenzen zu beschreiben, die von den Lernenden erworben werden müssen, damit sie effizient teilnehmende Bürger werden und friedlich und gleichberechtigt mit Anderen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften zusammen leben. Es ist beabsichtigt, das in diesem Dokument skizzierte Modell für die bildungspolitische Entscheidungsfindung und Planung zu verwenden, um dazu beizutragen, Bildungssysteme für die Vorbereitung der Lernenden auf das Leben als kompetente demokratische Bürger auszustatten.¹

Der Terminus „Kultur der Demokratie“ anstelle von „Demokratie“ wird in diesem aktuellen Kontext benutzt, um die Tatsache zu unterstreichen, dass zwar die Demokratie nicht ohne demokratische Institutionen und Gesetze existieren kann, solche Institutionen und Gesetze aber in der Praxis nur dann funktionieren können, wenn sie in einer Kultur der Demokratie, i.e. in demokratischen Werten, Einstellungen und Bräuchen, verankert wird. Dazu gehören u.a. die Verpflichtung auf die Rechtsstaatlichkeit und die Menschenrechte, die Verpflichtung auf den öffentlichen Bereich, die Überzeugung, dass Konflikte friedlich beizulegen sind, die Anerkennung von und die Achtung vor Vielfalt, die Bereitschaft zur Äußerung der eigenen Meinung, die Bereitschaft, sich die Meinungen Anderer anzuhören, die Einhaltung von Entscheidungen, die von Mehrheiten getroffen wurden, die Verpflichtung auf den Schutz von Minderheiten und deren Rechte und die Bereitschaft, über kulturelle Gräben hinweg in Dialog zu treten.

Das Modell, das in diesem Dokument beschrieben wird, betrachtet den kulturellen Dialog als zentrale Voraussetzung demokratischer Prozesse in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften. Ein Grundprinzip der Demokratie lautet, dass die Menschen, die unmittelbar von politischen Entscheidungen betroffen sind, ihre Meinungen äußern können, wenn diese Entscheidungen gefällt werden, und dass die Entscheidungsträger diese Meinungen berücksichtigen. Der interkulturelle Dialog ist die wichtigste Methode, mit der Bürger ihre Meinungen, Wunschvorstellungen, Bedenken und Bedürfnisse jenen vorstellen können, die eine andere kulturelle Zugehörigkeit vertreten. Dies bedeutet, dass in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften der interkulturelle Dialog für die demokratische Diskussion, Debatte und Auseinandersetzung und für die Ermächtigung aller Bürger, sich gleichberechtigt in den politischen

1. In diesem Dokument meint der Begriff „Bürger“ alle Menschen, die von der politischen Entscheidungsfindung betroffen sind und die sich in demokratische Prozesse und Institutionen einbringen können (anstatt nur jene, die rechtlich betrachtet Staatsbürger mit entsprechendem Pass eines bestimmten Landes sind).

Entscheidungsprozess einzubringen, ausschlaggebend ist. Auf ähnliche Weise sind auch Einstellungen für den interkulturellen Dialog von grundlegender Bedeutung, weil nur dort, wo Menschen sich gegenseitig als demokratische Gleichberechtigte betrachten, eine wahrhaft respektvolle Kommunikation und ein respektvoller Dialog zwischen ihnen stattfinden können. Eine Kultur der Demokratie und des interkulturellen Dialogs sind in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften interdependent.

Wie das Weißbuch des Europarats über interkulturellen Dialog (2008)² erklärt, werden die Kompetenzen, die Bürger erwerben müssen, um effektiv an einer Kultur der Demokratie teilzunehmen, nicht automatisch erworben, sondern müssen erlernt und geübt werden. Der Bildung fällt diesbezüglich eine besondere Rolle zu. Bildung verfolgt viele Ziele, u.a. die Vorbereitung von Menschen auf den Arbeitsmarkt, die Unterstützung der persönlichen Entwicklung und die Bereitstellung einer breiten Wissensgrundlage für die Gesellschaft. Darüber hinaus spielt die Bildung aber auch bei der Vorbereitung von Menschen auf ein Leben als aktive demokratische Bürger eine Rolle, und die Bildung nimmt die einzigartige Rolle ein, Lernende beim Erwerb der Kompetenzen anzuleiten und zu unterstützen, die sie für eine effektive Teilnahme an demokratischen Prozessen und am interkulturellen Dialog benötigen.

und liefert ihnen die Fähigkeiten, die sie benötigen, um aktive Teilnehmer an demokratischen Prozessen, am interkulturellen Dialog und allgemein an der Gesellschaft zu werden. Es stattet sie außerdem mit der Fähigkeit aus, als autonome Sozialakteure aufzutreten, die in der Lage sind, eigene Ziele im Leben zu wählen und zu verfolgen. Das aktuelle Kompetenzmodell soll die Planung von Bildungsvorgaben in Bezug auf dieses Ziel, alle Lernenden zu ermächtigen, unterstützen.³

-
2. Europarat (2008). Weißbuch über interkulturellen Dialog: „Gleichberechtigtes Zusammenleben in Würde“. Straßburg: Ministerkomitee des Europarats. Erhältlich unter www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, aufgerufen am 17. Februar 2016
 3. Es ist zu beachten, dass der vorliegende Rahmen nicht nur für die Lernenden des allgemeinen Bildungssystems gedacht ist, sondern auch für Lernende mit besonderem Förderbedarf. Lernende mit besonderem Förderbedarf (die körperliche, Lern-, emotionale, Verhaltens- oder sensorische Behinderungen oder Einschränkungen aufweisen und ggf. nicht im allgemeinen Bildungssystem vertreten sind) haben Anspruch auf die exakt gleichen Menschenrechte und Grundfreiheiten wie alle anderen Lernenden, u.a. das Recht auf Bildung. Der Einsatz des vorliegenden Rahmenwerks zur Unterstützung der Planung für diese Lernenden ist für deren vollumfängliche Ermächtigung zur Teilnahme an demokratischen Prozessen und an einem interkulturellen Dialog unverzichtbar.

2. Eine Grundannahme: Kompetenzen sind notwendig, aber nicht ausreichend

Vor der Skizzierung des Modells ist es wichtig, zwei Grundannahmen zu verdeutlichen, die dem aktuellen Ansatz zugrunde liegen. Die erste Grundannahme lautet, dass, obwohl es für Bürger unerlässlich ist, eine Bandbreite von Fähigkeiten zu erwerben, um effektiv an demokratischen Prozessen teilzunehmen, diese Kompetenzen allein nicht für diese Teilnahme ausreichen. Die Gründe hierfür sind wie folgt.

Zunächst erfordert eine Kultur der Demokratie neben kompetenten Bürgern geeignete politische und rechtliche Strukturen und Verfahren, damit die Bürger ihre Kompetenzen ausüben können. Der Grund dafür ist, dass institutionelle Strukturen und Verfahren, die den Bürgern Gelegenheiten für ein aktives Engagement ermöglichen oder verweigern, als bedeutende Befähiger oder Inhibitoren von demokratischen und interkulturellen Handlungen, die Bürger durchführen können, dienen. Hierzu ein einfaches Beispiel: Wenn ein Land Migranten der ersten Generation vor ihrer Einbürgerung das Wahlrecht bei nationalen Wahlen verweigert, dann sind sie, ungeachtet der Frage, wie demokratisch kompetent sie sind, nicht in der Lage, diese Kompetenz bei nationalen Wahlen auszuüben, solange sie nicht die Staatsbürgerschaft erhalten haben. Ein komplexeres Beispiel: Die Gelegenheiten der Bürger für demokratisches Handeln und eine demokratische Teilnahme sind begrenzt, wenn es nur wenige oder gar keine institutionellen Konsultationskanäle oder -gremien gibt, über die Bürger Politikern und politischen Entscheidungsträgern ihre Meinungen kommunizieren können. Ist dies der Fall, müssen die Bürger alternative Formen des demokratischen Handelns verfolgen, um ihrer Stimme Gehör zu verschaffen. Ein drittes Beispiel: Gibt es keine institutionellen Vorkehrungen oder Strukturen zur Unterstützung des interkulturellen Dialogs, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Bürger in einen solchen Dialog einbringen, geringer. Werden Regierungen jedoch aktiv, indem sie Orte und Räume für einen Dialog einrichten oder fördern (z. B. Kultur- und Gemeindezentren, Jugendclubs, Bildungseinrichtungen, andere Freizeiteinrichtungen oder virtuelle Räume) und zur Nutzung dieser Räume für interkulturelle Aktivitäten aufrufen, ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass sich die Bürger in einen interkulturellen Dialog einbringen. Mit anderen Worten, institutionelle Vorkehrungen können, abhängig von ihrer Gestaltung, die Art und Weise ermöglichen, kanalisieren, einschränken oder unterdrücken, in der Bürger ihre demokratischen und interkulturellen Kompetenzen ausüben. Die Ausübung von Kompetenzen hängt nicht allein davon ab, ob sie erworben werden oder nicht. Auch

wenn demokratische Institutionen nicht selbsterhaltend sind (ohne eine mit ihnen einhergehende Kultur der Demokratie), so stimmt es ebenso, dass eine Kultur der Demokratie nicht selbsterhaltend ist (bei Fehlen geeigneter Institutionen).

Das Erlernen demokratischer und interkultureller Kompetenzen allein kann auch aus einem andern Grund nicht ausreichen, um Bürgern die Teilnahme an demokratischen Prozessen und am interkulturellen Dialog zu ermöglichen. Das Vorhandensein systematischer Benachteiligungs- und Diskriminierungsmuster und von Unterschieden bei der Zuteilung von Ressourcen innerhalb der Gesellschaften können viele Menschen wirksam von einer gleichberechtigten Teilnahme ausschließen, ungeachtet ihres Kompetenzgrads (z. B. durch Beschränkungen ihres Zugangs zu Informationsquellen oder ihres Zugangs zu Zeit oder Finanzmitteln, die für die Teilnahme erforderlich sind). Diese Ungleichheiten und Benachteiligungen werden durch ungleiche Machtverteilung und institutionelle Voreingenommenheit noch verstärkt, da sie demokratische und interkulturelle Vorgaben und Gelegenheiten schaffen, die von Menschen in privilegierter Stellung dominiert werden. Die systematische Marginalisierung und der Ausschluss von demokratischen Prozessen und einem interkulturellen Austausch führen zum zivilen Rückzug und zur Entfremdung der Bürger. Aus allen diesen Gründen müssen besondere Maßnahmen verabschiedet werden, die sicherstellen, dass Angehörige benachteiligter Gruppen sich wahrhaft gleicher Bedingungen erfreuen können. Es reicht nicht, Bürger lediglich die Kompetenzen zu vermitteln, die vom aktuellen Modell befürwortet werden. Es ist darüber hinaus auch notwendig, Maßnahmen zur Bekämpfung von Ungleichheiten und strukturellen Benachteiligungen zu ergreifen.

Dementsprechend setzt der aktuelle Ansatz voraus, dass die in diesem Dokument beschriebenen Kompetenzen für die Teilnahme an demokratischen Prozessen und an einem interkulturellen Dialog notwendig, aber nicht ausreichend sind, um eine solche Teilnahme zu gewährleisten. Obwohl sich dieses Dokument nur auf die Kompetenzen konzentriert, die die Bürger erwerben, sollte stets die Notwendigkeit geeigneter institutioneller Strukturen und einer Bekämpfung von Ungleichheiten und strukturellen Benachteiligungen bedacht werden.

3. Eine weitere Grundannahme: Alle Kulturen sind in sich heterogen, strittig, dynamisch und entwickeln sich stetig

Eine zweite Grundannahme des vorliegenden Ansatzes betrifft das Verständnis von Kultur, das diesem Ansatz zugrunde gelegt wurde. „Kultur“ ist schwierig zu definieren, vor allem weil kulturelle Gruppen in sich immer heterogen sind und eine Bandbreite vielfältiger Bräuche und Normen einschließen, die häufig strittig sind, sich im Laufe der Zeit verändern und von Menschen auf individuelle Weise ausgelebt werden. Somit kann jede beliebige Kultur so ausgelegt werden, drei Hauptaspekte aufzuweisen: die materiellen Ressourcen, die von den Angehörigen der Gruppe verwendet werden (z. B. Werkzeuge, Nahrung, Kleidung), die gemeinsamen sozialen Ressourcen der Gruppe (z. B. Sprache, Religion, soziale Verhaltensregeln) und die subjektiven Ressourcen, die von einzelnen Gruppenmitgliedern benutzt werden (z. B. Werte, Einstellungen, Überzeugungen und Bräuche, die Gruppenmitglieder allgemein als Referenzrahmen verwenden, um der Welt einen Sinn zu verleihen und sich auf diese zu beziehen). Die Kultur der Gruppe ist eine Zusammensetzung aller drei Aspekte, sie besteht aus einem Netzwerk materieller, sozialer und subjektiver Ressourcen. Die gesamten Ressourcen sind auf die gesamte Gruppe verteilt, aber jedes einzelne Mitglied der Gruppe eignet sich nur einen Teil der gesamten kulturellen Ressourcen an, die ihm zur Verfügung stehen, und nutzt diese.

Eine solche Definition von „Kultur“ bedeutet, dass Gruppen jeder Größe eine ihnen eigene Kultur aufweisen können. Dazu gehören Nationen, ethnische Gruppen, religiöse Gruppen, Städte, Nachbarschaften, Arbeitsorganisationen, Berufsgruppen, Gruppen für bestimmte sexuelle Orientierungen, Behindertengruppen, Generationsgruppen und Familien. Aus diesem Grund gehören alle Menschen gleichzeitig mehreren unterschiedlichen Gruppen und den mit diesen verbundenen Kulturen an und identifizieren sich mit diesen.

Es besteht in der Regel eine erhebliche Varianz innerhalb der kulturellen Gruppen, weil die Ressourcen, die als mit diesen Gruppen verbunden wahrgenommen werden, häufig von unterschiedlichen Personen und Untergruppen dieser Gruppe abgelehnt oder angezweifelt werden. Darüber hinaus können auch die Abgrenzung der Gruppe selbst und wer als Mitglied der Gruppe oder als Nichtmitglied der Gruppe betrachtet wird, von verschiedenen Gruppenmitgliedern in Frage gestellt werden; die Abgrenzung kultureller Gruppen ist häufig sehr ungenau.

Diese interne Varianz und Strittigkeit von Kulturen ist teilweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass alle Menschen mehreren Gruppen und deren Kulturen angehören, so dass die Art und Weise, wie sie sich auf eine Kultur beziehen, zumindest teilweise von den Ansichten abhängt, die in den anderen Kulturen vorhanden sind, denen sie ebenfalls angehören. Mit anderen Worten, kulturelle Zugehörigkeiten verschmelzen auf eine Weise, dass jede Person eine einzigartige kulturelle Stellung einnimmt. Darüber hinaus werden die Bedeutungen und Gefühle, die Menschen mit bestimmten Kulturen verbinden, in Folge der eigenen Lebensgeschichte, persönlicher Erfahrungen und individueller Persönlichkeit individualisiert.

Die kulturelle Zugehörigkeit ist fließend und dynamisch, wobei die subjektive Hervorhebung sozialer und kultureller Identitäten fluktuiert, da einzelne Menschen von einer Situation in eine andere Situation wechseln können und dadurch andere Zugehörigkeiten oder unterschiedliche Mischungen sich kreuzender Zugehörigkeiten, abhängig vom speziellen sozialen Kontext, in dem man sich bewegt, hervorgehoben werden. Fluktuationen dieses Hervorhebens kultureller Zugehörigkeiten sind auch mit Verschiebungen in den Interessen, Bedürfnissen, Zielen und Erwartungen der Menschen verbunden, wenn sie sich in unterschiedlichen Situationen und unterschiedlichen Zeiten bewegen. Des Weiteren sind alle Gruppen und ihre Kulturen dynamisch und wandeln sich im Laufe der Zeit in Folge politischer, wirtschaftlicher und historischer Ereignisse und Entwicklungen und in Folge der Interaktionen mit den und der Einflüsse durch die Kulturen anderer Gruppen. Sie verändern sich im Laufe der Zeit auch durch die innere Auseinandersetzung ihrer Mitglieder mit den Bedeutungen, Normen, Werten und Bräuchen der Gruppe.

Dieses zugrunde liegende Konzept von Kultur, das zur Entwicklung des vorliegenden Modells verwendet wurde, hat auch Auswirkungen auf das Konzept von „interkulturell“. Wenn wir alle an mehreren Kulturen teilnehmen, aber jeweils einzeln in einer einzigartigen Konstellation der Kulturen leben, dann ist jede zwischenmenschliche Situation potentiell eine interkulturelle Situation. Häufig reagieren wir, wenn wir anderen Menschen begegnen, auf sie als Individuen, die eine Bandbreite von körperlichen, sozialen und psychologischen Merkmalen aufweisen, durch die man sie von anderen Menschen unterscheiden kann. Manchmal reagieren wir aber stattdessen auf ihre kulturelle Zugehörigkeit, und wenn dies der Fall ist, gruppieren wir sie zusammen mit anderen Menschen, die die gleiche Zugehörigkeit wie sie haben. Es gibt mehrere Faktoren, die uns veranlassen, unseren Referenzrahmen von der individuellen und zwischenmenschlichen auf die interkulturelle Ebene zu verschieben. Dazu gehören u.a. das Vorhandensein auffälliger kultureller Symbole oder Bräuche, die die kulturelle Kategorie im Wahrnehmenden hervorrufen oder heraufbeschwört, der häufige Gebrauch kultureller Kategorien, über andere Menschen nachzudenken, so dass diese Kategorien bei der Interaktion mit anderen Menschen bereits vorhanden und jederzeit abrufbar sind, und die Nützlichkeit einer kulturellen Kategorie für das Verständnis, warum sich eine andere Person auf eine bestimmte Weise verhält.

Somit ergeben sich interkulturelle Situationen, wenn eine Person eine andere Person (oder Personengruppe) als kulturell anders wahrnimmt. Wenn andere Menschen als Mitglieder einer sozialen Gruppe oder deren Kultur anstatt als Individuen wahrgenommen werden, dann wird in der Regel auch die Persönlichkeit als Mitglied einer kulturellen Gruppe kategorisiert - und präsentiert sich ggf. als solche - anstatt auf

rein individuelle Weise. Interkulturelle Situationen, die auf diese Weise identifiziert werden, können Menschen aus unterschiedlichen Ländern, von unterschiedlichen regionalen, linguistischen, ethnischen oder Glaubensgruppen oder Menschen involvieren, die sich aufgrund von Lebensstil, Geschlecht, Alter oder Generation, sozialer Klasse, Bildung, Beruf, Grad der Religionsausübung, sexueller Orientierung, etc. voneinander unterscheiden. Aus dieser Sicht kann man interkulturellen Dialog definieren als „einen offenen Austausch von Ansichten auf Grundlage des gegenseitigen Verständnisses und Respekts zwischen Personen oder Gruppen, die sich dahingehend wahrnehmen, unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten zu haben“.

Es gibt fundierte wissenschaftliche Belege, dass der interkulturelle Dialog die konstruktive Auseinandersetzung zwischen wahrgenommenen kulturellen Gräben fördert, Intoleranz, Vorurteile und Stereotypisierungen abbaut, die Kohäsion demokratischer Gesellschaften stärkt und zur Beilegung von Konflikten beiträgt. Unter diesem Gesichtspunkt kann sich der interkulturelle Dialog als schwieriger Prozess erweisen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Teilnehmer die Anderen als Vertreter von Kulturen wahrnehmen, die eine konfliktreiche Beziehung haben (z. B. in Folge aktueller oder vergangener bewaffneter Konflikte) oder wenn ein Teilnehmer glaubt, seiner eigenen kulturellen Gruppe sei durch die andere Gruppe, der er seinen Gesprächspartner zuordnet, ein großer Schaden zugefügt worden (z. B. offensichtliche Diskriminierung, materielle Ausbeutung oder Genozid). Unter diesen Umständen kann sich ein interkultureller Dialog als extrem schwierig erweisen; er erfordert dann eine hohe interkulturelle Kompetenz und eine tiefgehende emotionale und soziale Sensibilität, Engagement, Standhaftigkeit und Mut.

Der vorliegende Ansatz geht davon aus, dass Kulturen intern heterogen, strittig, dynamisch sind und sich stetig entwickeln und dass interkulturelle Situationen aufgrund der Wahrnehmung entstehen können, dass es kulturelle Unterschiede zwischen Menschen gibt. Daher bezieht sich das vorliegende Kompetenzmodell häufig auf „Menschen, die als kulturell anders wahrgenommen werden“ (anstatt z. B. „Menschen aus anderen Kulturen“). Der interkulturelle Dialog wird verstanden als offener Meinungs-austausch zwischen Personen oder Gruppen, die sich als Menschen mit unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit wahrnehmen. Der interkulturelle Dialog ist äußerst wichtig für die Förderung eines konstruktiven Engagements über kulturelle Gräben hinweg und die Stärkung der Kohäsion demokratischer Gesellschaften, obwohl eine vollständige Offenheit unter bestimmten Umständen nur schwer zu erreichen sein kann.

4. Das dem vorliegenden Kompetenzmodell zugrunde liegende Konzept

Der Begriff „Kompetenz“ kann auf vielfältige Weise verwendet werden, u.a. als gängiges Synonym für „Fähigkeit“, in seiner fachbezogenen Verwendung in der Berufsbildung und Ausbildung sowie in seiner Verwendung zur Beschreibung der Fähigkeit, komplexe Anforderungen in einem gegebenen Kontext zu erfüllen. Für die Zwecke des vorliegenden Modells ist der Begriff „Kompetenz“ definiert als „die Fähigkeit, wichtige Werte, Einstellungen, Fertigkeiten, Wissen und/oder Denken zu mobilisieren und anzuwenden, um angemessen und effizient auf die Forderungen, Anforderungen und Chancen einzugehen, die sich aus einem bestimmten Kontext ergeben“. Demokratische Situationen sind ein solcher Kontext. Damit ist demokratische Kompetenz die Fähigkeit, wichtige psychologische Ressourcen (i.e. Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denken) zu mobilisieren und anzuwenden, um angemessen und effizient auf die Forderungen, Anforderungen und Chancen einzugehen, die sich aus demokratischen Situationen ergeben. Dementsprechend ist interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, wichtige psychologische Ressourcen zu mobilisieren und anzuwenden, um angemessen und effizient auf die Forderungen, Anforderungen und Chancen einzugehen, die sich aus interkulturellen Situationen ergeben. Im Fall von Bürgern, die in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften leben, wird interkulturelle Kompetenz als integraler Aspekt der demokratischen Kompetenz verstanden (aus den in Kapitel 1 dargelegten Gründen).

Es ist wichtig zu beachten, dass sich demokratische und interkulturelle Situationen nicht nur in der realen Welt ergeben, sondern auch in der digitalen Online-Welt. Mit anderen Worten, demokratische Debatten und Erörterungen und interkulturelle Begegnungen finden nicht nur von Angesicht zu Angesicht, in den traditionellen Printmedien und Fernseh- und Rundfunkmedien, in Briefen, Petitionen, etc. statt, sondern auch über computergestützte Kommunikationen, z. B. in sozialen Netzwerken, Foren, Blogs, elektronischen Petitionen und E-Mails. Das Kompetenzmodell, das im vorliegenden Dokument beschrieben wird, findet nicht nur auf demokratische und interkulturelle Situationen in der „realen“ Welt Anwendung, sondern auch auf solche Situationen im Internet. Aus diesem Grund ist dieses Modell nicht nur für Demokratieerziehung, Menschenrechtsbildung und interkulturelles Training von Belang, sondern auch für die Erziehung zur digitalen Bürgerschaft.

Das vorliegende Modell behandelt Kompetenz als dynamischen Prozess. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kompetenz die Auswahl, Aktivierung, Organisation und Koordinierung wichtiger psychologischer Ressourcen involviert, die dann über das Verhalten so angewendet werden, dass sich eine Person angemessen und effizient an eine bestimmte Situation anpasst. Eine angemessene und effiziente Anpassung schließt die stete Überwachung der Ergebnisse von Verhalten und Situation sowie die Anpassung und Modifizierung des Verhaltens ein (was die Mobilisierung weiterer psychologischer Ressourcen involvieren kann), wenn dies erforderlich ist, um veränderte Bedürfnisse und Anforderungen der Situation zu erfüllen. Mit anderen Worten, eine kompetente Person mobilisiert psychologische Ressourcen auf dynamische Weise entsprechend der Vorgaben einer Situation und wendet diese an.

Neben der allgemeinen und ganzheitlichen Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ (im Singular) wird in der vorliegenden Darstellung auch der Begriff „Kompetenzen“ (im Plural) verwendet, der sich auf die konkreten einzelnen Ressourcen (i.e. spezifische Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und Denken) bezieht, die für kompetente Verhaltensmuster mobilisiert und angewendet werden. Daher besteht in der vorliegenden Darstellung Kompetenz aus der Auswahl, der Aktivierung und Organisation von Kompetenzen und der Anwendung dieser Kompetenzen in koordinierter, adaptiver und dynamischer Weise auf konkrete Situationen.

Es ist zu beachten, dass laut vorliegendem Modell die Kompetenzen nicht nur Fähigkeiten, Wissen und Denken einschließen, sondern auch Werte und Einstellungen. Werte und Einstellungen werden für ein angemessenes und effizientes Verhalten in demokratischen und interkulturellen Situationen als wesentlich betrachtet.

Verhaltensdispositionen gehören jedoch nicht zu den in diesem Modell verwendeten Kompetenzen. Verhaltensdispositionen werden stattdessen als bereits in der Definition von Kompetenz inbegriffen betrachtet, die dem gesamten Modell zugrunde liegt, d. h. Kompetenz als Mobilisierung und Anwendung von Kompetenzen über das Verhalten. Wenn Kompetenzen nicht mobilisiert und angewendet werden (i.e. wenn es keine Disposition gibt, diese im Verhalten zu benutzen), dann kann eine Person nicht als kompetent betrachtet werden. Mit anderen Worten, die Disposition, die eigenen Kompetenzen im Verhalten anzuwenden, ist Teil der Vorstellung von Kompetenz, es gibt keine Kompetenz ohne diese Disposition.

In realen Situationen werden Kompetenzen selten einzeln mobilisiert und eingesetzt. Stattdessen schließt kompetentes Verhalten stets die Aktivierung und Anwendung einer ganzen Reihe von Kompetenzen ein. Abhängig von der Situation und den spezifischen Forderungen, Anforderungen und Chancen, die sich aus einer Situation ergeben, und auch der spezifischen Bedürfnisse und Ziele der Person in dieser Situation, müssen unterschiedliche Untergruppen von Kompetenzen aktiviert und angewendet werden.

Ein Beispiel für die Notwendigkeit, eine ganze Gruppe von Kompetenzen zu mobilisieren, ist der interkulturelle Dialog. Ein solcher Dialog erfordert anfangs eine offene Einstellung gegenüber einer anderen Person, von der angenommen wird, eine andere kulturelle Zugehörigkeit zu haben als man selbst. Er kann auch die Fähigkeit erfordern, Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf das Treffen und Interagieren mit einer Person zu überwinden, bei der man nur wenig Gemeinsames erkennt. Wenn der Dialog jedoch fortgeführt wird, müssen gutes Zuhören und sprachliche und kommunikative Fähigkeiten mobilisiert und angewendet werden, um sicherzustellen, dass es nicht zu Missverständnissen kommt und dass der Inhalt des Dialogs sensibel bleibt für

die kommunikativen Bedürfnisse und kulturellen Normen der anderen Person. Es ist wahrscheinlich auch Empathie erforderlich sowie analytische Denkkompetenzen, um das Verständnis für die Meinung der anderen Person zu erleichtern, besonders wenn diese nicht sofort durch das erkennbar wird, was er oder sie sagt. Es kann im Verlauf des Dialogs vorkommen, dass es unvereinbare Differenzen zwischen der eigenen Meinung und der Meinung der anderen Person kommt. Ist dies der Fall, dann müssen Toleranz für Zweideutigkeiten angewendet und das Fehlen einer klaren Lösung akzeptiert werden. Daher erfordert ein effizientes und angemessenes Verhalten im Kontext eines interkulturellen Dialogs die Mobilisierung, das Einsetzen und die sensible Anwendung umfangreicher Kompetenzen.

Ein weiteres Beispiel ist das prinzipientreue Eintreten gegen Hassrede, die sich im Internet gegen Flüchtlinge oder Migranten richtet. Ein solches Eintreten wird wahrscheinlich durch die Aktivierung der Menschenwürde als grundlegender Wert eingeleitet und geht einher mit der Aktivierung von Bürgersinn und eines Gefühls der Verantwortung. Zur Infragestellung der Inhalte der Hassrede werden analytische und kritische Denkkompetenzen angewendet. Darüber hinaus erfordert das Formulieren einer angemessenen Antwort Kenntnisse über die Menschenrechte sowie Kommunikationskompetenzen, um sicherzustellen, dass die Stellungnahme angemessen formuliert wird und sich in effizienter Weise an die Zielgruppe richtet. Des Weiteren sind Kenntnisse und Erfahrungen mit den digitalen Medien vonnöten, um sicherzustellen, dass die Antwort in angemessener Weise gepostet und ihr Einfluss maximiert wird. Somit erfordert ein effizientes Verhalten in Reaktion auf Hassrede auch die Mobilisierung und Nutzung einer Reihe von Kompetenzen.

Ein drittes Beispiel bietet die Teilnahme an einer politischen Debatte. Für eine effiziente Debatte muss die Kommunikation sowohl an das Medium angepasst werden (z. B. Rede, Schriftstück) als auch an das Zielpublikum. Des Weiteren braucht man ein kritisches Verständnis von Meinungsfreiheit und deren Grenzen und, in Fällen, in denen die Kommunikation Menschen involviert, von denen man annimmt, eine andere kulturelle Zugehörigkeit zu haben als man selbst, ein Verständnis für kulturelle Angemessenheit. Eine politische Debatte erfordert auch Wissen und kritisches Denken über Politik und die Fähigkeit, die Meinungen Anderer zu kritisieren und die Argumente zu beurteilen, die diese während der Debatte vortragen. Eine politische Debatte erfordert aus diesem Grund die folgenden Kompetenzen: sprachliche und kommunikative Kompetenzen, Wissen und Verstehen von Kommunikation, Wissen und Verstehen kultureller Normen, Wissen und Verstehen von Politik, analytische und kritische Denkkompetenzen und die Fähigkeit, die eigenen Argumente in angemessener Weise an den Verlauf der Debatte anzupassen. Somit müssen also erneut mehrere Kompetenzen mobilisiert, koordiniert und angemessen und sensibel gemäß den spezifischen Gegebenheiten, die sich im Verlauf der Debatte ergeben, angewendet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass demokratisch und interkulturell kompetentes Verhalten vom vorliegenden Modell dahingehend betrachtet werden, sich aus einem dynamischen und adaptiven Prozess zu ergeben, in dem individuelle Antworten angemessen und effizient auf die sich laufend verändernden Forderungen, Anforderungen und Chancen eingehen, die sich aus demokratischen und interkulturellen Situationen ergeben. Dies wird durch die flexible Mobilisierung, Nutzung und Anwendung unterschiedlicher Untergruppen von psychologischen Ressourcen erreicht, die selektiv aus dem vollständigen Fundus aus Werten, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und Denkansätzen einer Person gezogen werden.

5. Die zur Ermittlung der in das Modell aufzunehmenden Kompetenzen verwendete Arbeitsmethode

Ein wichtiges Merkmal der Inhalte des vorliegenden Kompetenzmodells ist, dass es nicht vollständig neu entworfen wurde. Es basiert vielmehr auf einer Auswertung bestehender Konzepte für demokratische und interkulturelle Kompetenz. Viele dieser Konzepte wurden im Laufe der Jahre vom Europarat und anderen internationalen Institutionen (z. B. UNESCO, OECD, Europäisches Parlament) und von nationalen Regierungen und Bildungsministerien entworfen. Darüber hinaus wurde auch eine große Zahl von Konzepten für demokratische und interkulturelle Kompetenz von akademischen Forschern formuliert. Diese zahlreichen Konzepte unterscheiden sich erheblich in Aufbau und Inhalt. Die Ausarbeitung diverser Modelle stellt bildungspolitische Planer und politische Entscheidungsträger, die ein maßgebliches Modell wünschen, das sie ihrer Arbeit zugrunde legen können, vor ein Dilemma. Das im vorliegenden Dokument vorgeschlagene Modell ist der Versuch, eine Darstellung zu liefern, die die optimalen Merkmale bestehender Kompetenzsysteme erfasst, vereint und auf diesen aufbaut.

5.1. Auswertung bestehender Kompetenzsysteme

Die zur Identifizierung der psychologischen Ressourcen, die in das vorliegende Modell aufgenommen werden sollen, eingesetzte Methode begann mit einer Sichtung der vorhandenen Systeme der demokratischen und interkulturellen Kompetenz. Für den Zweck der Auswertung wurden Systeme der demokratischen und interkulturellen Kompetenz definiert als solche Systeme, die wichtige Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denkansätze identifizieren und beschreiben, die mobilisiert und angewendet werden müssen, um angemessen und effizient auf die Forderungen, Anforderungen und Chancen eingehen zu können, die sich aus demokratischen bzw. interkulturellen Situationen ergeben.

Die Auswertung schloss nur Kompetenzsysteme ein, die diese Definition erfüllten. Es gibt andere Arten von Rahmen, die formuliert wurden, um entweder demokratisches Verhalten oder interkulturelles Verhalten zu erklären, die aber nicht vorrangig das Ziel verfolgen, wichtige Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denkansätze zu identifizieren und zu beschreiben. Diese anderen Rahmen zielen stattdessen auf eine Erklärung des Folgenden ab: (i) der sozialen und/oder psychologischen Prozesse, durch die demokratisches oder interkulturelles Verhalten generiert werden; (ii) der Faktoren, die das demokratische oder interkulturelle Verhalten von Individuen beeinflussen; oder (iii) der Entwicklungsabfolge oder -phasen, die Personen beim Erwerb von demokratischem oder interkulturellem Verhalten durchlaufen. Diese Prozessmodelle, Beeinflussungsmodelle und Entwicklungsmodelle wurden von der Auswertung ausgeschlossen, es sei denn, sie enthielten eine ausdrückliche Beschreibung wichtiger Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und/oder Denkansätze.

Die Auswertung identifizierte und erfasste insgesamt 101 Kompetenzsysteme, die der obigen Definition entsprachen. Quellenverweise für diese 101 Systeme finden Sie in Anhang A. Es gibt mehrere Hinweise zu diesen unterschiedlichen Systemen.

Erstens haben einige Systeme die Form expliziter Kompetenzlisten, wohingegen andere Systeme in längeren Texten dargelegt werden, die einige Arbeit erforderten, um die Beschreibungen der konkreten Kompetenzen zu extrahieren.

Zweitens variieren die Systeme, die ausgewertet wurden, hinsichtlich der Methoden, die von ihren Verfassern für deren Aufbau benutzt wurden. So basieren z. B. einige auf einer systematischen Auswertung der Forschungsliteratur; einige wurden statistisch aus Umfragen und anderen empirischen Daten abgeleitet; einige basieren auf Informationen, die von Fachleuten erfasst wurden, u.a. Lehrkräfte, Wissenschaftler, Forscher, Graduierte oder Arbeitgeber; einige basieren auf der Auswertung vorausgegangener konzeptueller Systeme; einige basieren auf der Meinung einer Expertengruppe und einige auf der Meinung eines einzelnen Experten.

Drittens sind die Systeme nicht immer unabhängig voneinander. So waren z. B. einige Autoren sehr emsig und haben mehrere Systeme entwickelt, die häufig erhebliche Überschneidungen aufweisen, und einige Autoren haben die Kompetenzsysteme anderer Autoren mit nur geringfügigen Änderungen übernommen.

Viertens bieten, während die Mehrzahl der Systeme die allgemein von Bürgern zu erwerbenden Kompetenzen beschreiben, einige Systeme Beschreibungen hochspezialisierter Kompetenzen, die von einzelnen Berufsgruppen, z. B. Lehrkräften oder Psychologen erworben werden müssen, gefordert werden.

Fünftens, und wahrscheinlich am problematischsten, sind die weitverbreiteten Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Systemen im Hinblick auf: (i) die Anzahl der Kompetenzen, die sie enthalten; (ii) den Grad der Verallgemeinerung, in dem diese Kompetenzen beschrieben werden; (iii) die einzelnen Kompetenzen, die aufgenommen wurden; und (iv) die Art und Weise, wie diese Kompetenzen gruppiert und klassifiziert werden.

5.2. Aufschlüsselung bestehender Kompetenzsysteme

Im nächsten Schritt der Analyse wurden die 101 Systeme aufgeschlüsselt, um die einzelnen in ihnen enthaltenen Kompetenzen zu identifizieren, anschließend wurden diese Kompetenzen nach Ähnlichkeit gruppiert. Dieser Prozess führte zur Identifizierung von 55 möglichen Kompetenzen aus allen 101 Systemen, die für eine Kultur der Demokratie wichtig sind. Diese 55 Kompetenzen sind in Anhang B aufgelistet. Es ist zu beachten, dass einige Kompetenzen in sehr vielen Systemen vorkamen, wohingegen andere Kompetenzen einem System oder einer geringen Anzahl von Systemen eigen waren.

Nicht alle Kompetenzen konnten eindeutig einer bestimmten Gruppe zugewiesen werden. Die Schwierigkeiten bei der Gruppierung der Kompetenzen sind auf mehrere Gründe zurückzuführen. Einige Kompetenzen sind z. B. in der Form, wie sie in ihrem System angegeben wurden, in sich mehrdeutig oder vage. Andere Kompetenzen wurden in ihren Systemen auf eine Weise beschrieben, die zwei oder mehrere einzelne Kompetenzen zu kombinieren schien, mit dem Ergebnis, dass man den beabsichtigten primären Fokus nur schwer erkennen konnte. In Fällen, in denen diese Art von „Kompetenz“ vorkamen, wurde diese „Kompetenz“ mehrere Male in die in Anhang B aufgeführten Gruppen unter allen Überschriften aufgenommen, die möglicherweise auf sie zutrafen. In vielen Fällen kamen jedoch exakt die gleichen Kombinationen aus Kompetenzen vor, die man als zwei oder mehrere einzelne Kompetenzen auslegen konnte. Aufgrund des augenscheinlichen Konsenses über diese Kombinationen haben einige der Überschriften, die in Anhang B enthalten sind, provisorisch diese komplexeren Einheiten beibehalten.

5.3. Identifizieren der in das Modell aufzunehmenden Kompetenzen

Zur Reduzierung dieser Liste von 55 möglichen Kompetenzen auf eine besser handhabbare und praktische Länge und zur Systematisierung des Inhalts der Liste wurde für die Aufnahme einer Kompetenz in das neue Modell eine Reihe grundlegender Kriterien formuliert. Es wurde beschlossen, dass die Kompetenzen, um in das Modell aufgenommen zu werden, sieben Kriterien erfüllen mussten.

(i) Konzeptuell eindeutig

Nur konzeptuell eindeutige Kompetenzen sollten in das Modell aufgenommen werden. Kompetenzen, die vage oder ungenau waren oder eine unbestimmte Bedeutung hatten, wurden ausgeschlossen.

(ii) Eher allgemeine, als konkrete Formulierung

Ein zweiter Grundsatz lautete, dass die Kompetenzen eher allgemein und nicht konkret formuliert sein sollten, damit das Modell so umfassend wie möglich ist, ohne sich in konkreten Details zu verlieren. Dies würde den Benutzern ermöglichen, allgemeine Beschreibungen an ihre eigenen besonderen Kontexte und Bedürfnisse anzupassen.

(iii) Keine Verbindung mit einer bestimmten Berufsgruppe

Eine logische Folge des vorstehenden Punktes war, dass die Kompetenzen in dem Modell nicht an eine bestimmte Berufsgruppe gebunden sein sollten (z. B. Lehrkräfte oder Psychologen). Dessen ungeachtet sollte den Benutzern die Option erhalten bleiben, das allgemeinere Modell im Bedarfsfall an spezifische Berufsgruppen anzupassen.

(iv) Nicht nur einem oder sehr wenigen der ausgewerteten Kompetenzsystemen eigen

Ein vierter Grundsatz lautete, dass die Kompetenzen des Modells nicht nur einem oder sehr wenigen der ausgewerteten Kompetenzsysteme eigen sein sollten. Stattdessen sollten die Kompetenzen, die in das neue Modell aufgenommen werden sollten, so beschaffen sein, dass sie einen wesentlichen Konsens der ausgewerteten Systeme darstellten.

(v) Nicht die Verhaltensweisen, über die eine Kompetenz ausgedrückt wird

Es wurde des Weiteren beschlossen, die Kompetenzen des Modells auf psychologische Ressourcen (i.e. Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und Denken) zu beschränken und Verhaltensweisen, durch die diese Ressourcen ausgedrückt werden, auszuschließen. Verhaltensweisen sind das externe Ergebnis der Anwendung von Kompetenzen, um die Forderungen, Anforderungen und Chancen zu erfüllen, die sich durch konkrete Situationen ergeben. Jede Kompetenz hat damit verbundene Verhaltensweisen, und jedes kompetente Verhalten ist das Produkt der Anwendung einer oder mehrerer zugrunde liegender Kompetenzen. Verhaltensweisen sind an sich keine separaten Kompetenzen, sondern vielmehr eine Methode für die Beurteilung, ob einzelne Kompetenzen erworben wurden oder nicht.⁴

(vi) Konzeptuell abgrenzbar von anderen Kompetenzen

Ein weiterer Grundsatz lautete, dass sich die Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen werden, konzeptuell voneinander unterscheiden sollten. Dieser Grundsatz wurde angenommen, um Probleme bei der Ausarbeitung der Deskriptoren für jede Kompetenz zu vermeiden, indem man die Wahrscheinlichkeit minimiert, dass dieselben Deskriptoren Anwendung auf mehrere Kompetenzen finden. In der Praxis erwies sich die einheitliche Anwendung dieses Kriteriums als schwierig. Es wird somit anerkannt, dass es gelegentlich Fälle einer teilweisen Überlappung zwischen den Kompetenzen gibt, die letztendlich in das Modell aufgenommen wurden (z. B. zwischen Kooperationsfähigkeiten und Konfliktlösungsfähigkeiten). Die konzeptuelle Unterscheidung erwies sich dessen ungeachtet als nützliche allgemeine Entscheidungsregel für die Ausarbeitung des Modells.

4. Verhaltensweisen wurden indes in Form von Deskriptoren in den vorliegenden Rahmen aufgenommen. Deskriptoren wurden für alle Kompetenzen entwickelt, die im Modell genannt werden und wurden in der Sprache für Lernergebnisse formuliert (z. B. im Sinne beobachtbarer und bewertbarer Verhaltensweisen). Damit können die Deskriptoren als Indikatoren eingesetzt werden, ob bestimmte Kompetenzen von den Lernenden beherrscht werden.

(vii) Keine allgemeingültigen Kompetenzen

Schließlich wurde auch beschlossen, dass die in das Modell aufzunehmenden Kompetenzen keine allgemeingültigen Kompetenzen einschließen sollten, die Anwendung auf eine große Bandbreite von Handlungsbereichen haben (in der Weise wie z. B. Lesen, Rechnen und Schreiben und IKT-Fähigkeiten Anwendung auf viele Bereiche finden). Man kam zu dem Urteil, dass dies erforderlich sei, um den Kernfokus des Modells zu erhalten und zu verhindern, dass es zu einem allumfassenden Rahmen aufgebläht würde. Es erwies sich aber, wie bereits erwähnt, als schwierig, dieses Kriterium einheitlich in der Praxis umzusetzen, und es wird anerkannt, dass einige der Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen wurden, durchaus in anderen Bereichen als der demokratischen Kultur von Relevanz sind. Diese besonderen Kompetenzen (z. B. analytisches und kritisches Denken und selbständiges Lernen) wurden aufgenommen, weil man sie als wesentlich für eine Kultur der Demokratie erachtet, und man der Meinung war, das Modell wäre unvollständig, würde man diese ausschließen.

Zusätzlich zu den vorstehenden Hauptkriterien wurde eine Reihe pragmatischer Erwägungen angenommen, um die Reduzierung der Anzahl der Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen werden sollten, zu unterstützen. Diese praktischen Erwägungen waren dieselben, die zur Ausarbeitung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen verwendet wurden⁵. Gemäß diesen Erwägungen sollte das Modell wie folgt sein:

- ▶ **multifunktional:** einsetzbar für die vollständige Bandbreite von Zwecken, die bei der bildungspolitischen Planung und Bereitstellung von Bildungsangeboten notwendig sind, einschließlich Lehrplangestaltung, Ausarbeitung von Programmen und Unterrichtsmethoden, Ausarbeitung von Bewertungsmethoden, Festlegen von Kompetenzen für einzelne Bildungsstufen und das Abstimmen von Kompetenzen (und möglicherweise Leistungshorizonten) mit Qualifizierungsrahmen;
- ▶ **flexibel:** adaptierbar für die Anwendung auf unterschiedliche Bedingungen, kulturelle Gegebenheiten und eine Bandbreite von Bildungskontexten;
- ▶ **offen:** erweiterbar und optimierbar gemäß den Bedürfnissen seiner Benutzer;
- ▶ **dynamisch:** modifizierbar als Reaktion auf Feedback der Benutzer;
- ▶ **undogmatisch:** nicht exklusiv mit einer der vielen sich widerstreitenden Bildungs- oder sozialwissenschaftlichen Theorien oder Praxis verbunden;
- ▶ **benutzerfreundlich:** präsentiert in einer Form, die sich leicht erschließt und von den Zielgruppen genutzt werden kann, insbesondere Pädagogen und politischen Entscheidungsträgern.⁶

5. Europarat (2001). „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Unterricht, Bewertung“ (GER), Cambridge University Press, Cambridge. Erhältlich unter www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, aufgerufen am 17. Februar 2016.

6. Es wird anerkannt, dass das vorliegende Dokument, dessen Ziel es ist, die Annahmen, Begründungen und fachlichen Details des Kompetenzmodells sowie die Methoden zu beschreiben, die für seine Ausarbeitung benutzt wurden, nicht das geeignete Format für die Benutzung durch Pädagogen und politische Entscheidungsträger aufweist. Geeignete Dokumente, die das Modell beschreiben, werden in einer späteren Phase des Projekts erstellt.

Schließlich wurde auch beschlossen, da das Kernziel des Projekts lautete, ein Modell für die bildungspolitische Planung zu erstellen, dass alle Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen werden sollten, lehrbar, lernbar und bewertbar sein sollten (entweder durch Selbstbewertung oder Bewertung durch andere). In der Praxis wurde für alle potenziellen Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen werden sollten, festgestellt, dass sie diese drei Kriterien erfüllen.

Die Anwendung der oben genannten Kriterien und Erwägungen auf die 55 möglichen Kompetenzen, die in Anhang B aufgelistet sind, führte zur Festlegung von 20 Kompetenzen, die in das Modell aufgenommen wurden. Diese sind:

Werte

- ▶ Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte
- ▶ Wertschätzung der kulturellen Vielfalt
- ▶ Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit

Einstellungen

- ▶ Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche
- ▶ Respekt
- ▶ Gemeinwohlorientierung
- ▶ Verantwortung
- ▶ Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit
- ▶ Toleranz für Mehrdeutigkeit

Fähigkeiten

- ▶ Selbständige Lernkompetenzen
- ▶ Analytische und kritische Denkweise
- ▶ Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen
- ▶ Empathie
- ▶ Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- ▶ Sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten
- ▶ Teamfähigkeit
- ▶ Konfliktlösungskompetenzen

Wissen und kritisches Denken

- ▶ Wissen und kritisches Selbstverständnis
- ▶ Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation
- ▶ Wissen und kritisches Weltverstehen (u.a. Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit)

Die 20 Kompetenzen des Modells sind als Diagramm auf Seite 35 zusammengefasst.

Die 20 Kompetenzen wurden anschließend einem weiteren Prozess der konzeptuellen Feinabstimmung und Klärung ihrer Formulierungen unterzogen. Beim Verfassen der beschreibenden Details der einzelnen Kompetenzen wurde sich stets auf die Beschreibungen der Kompetenzen in den ursprünglichen 101 Kompetenzsysteme bezogen, von denen sie abgeleitet wurden, um auf diese Weise sicherzustellen, dass die bedeutendsten Aspekte jeder Kompetenz, wie in den ausgewerteten Systemen beschrieben, Eingang in das Modell fanden. Es wurden für das Formulieren der beschreibenden Details des Modells und für das Erstellen des vorliegenden Dokuments viele weitere Quellen benutzt. Einige dieser zusätzlichen Quellen sind als Leseempfehlungen in Anhang C aufgeführt.

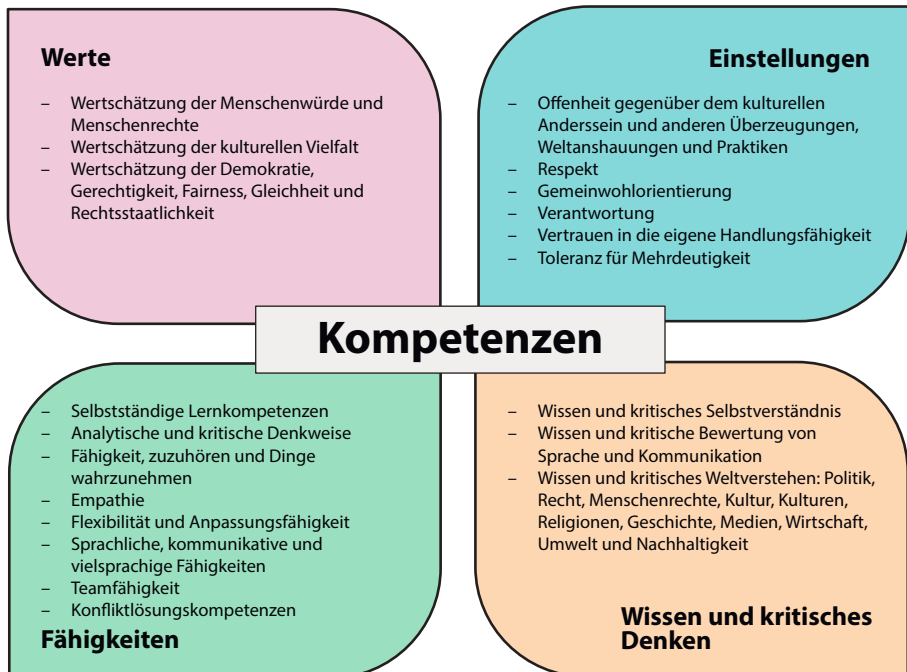
Ein erster Entwurf des vorliegenden Dokuments wurde dann im Februar 2015 im Rahmen einer internationalen Konsultation verteilt, die akademische Experten, Pädagogen und politische Entscheidungsträger einschloss, u.a. Experten, die von den Bildungsministerien der Mitgliedstaaten des Europarats ernannt worden waren. Diese Akteure wurden gebeten, ein Feedback und Kommentare einzureichen, insbesondere in Bezug auf die konzeptuelle Stimmigkeit des Modells, ob es signifikante Auslassungen gab und zur Verständlichkeit des Textes. Das Modell wurde in den ersten sechs Monaten des Jahres 2015 auch auf zahlreichen Konferenzen, Workshops und Meetings präsentiert, an denen akademische Experten, Pädagogen und politische Entscheidungsträger teilnahmen und deren zusätzliches Feedback und zusätzlichen Kommentare erfasst wurden. Es sei darauf hingewiesen, dass der Konsultationsprozess eine starke Unterstützung des Modells durch die Akteure ergab. Es gingen aber auch nützliche Vorschläge in Bezug auf fachliche Details des Modells und die präzisen Formulierungen und das für das Dokument verwendete Präsentationsformat ein. Dieses Feedback floss in die Feinabstimmung der Modelldetails und in das Verfassen des vorliegenden Dokuments ein.

Der nachstehende Text beschreibt das Kompetenzmodell, das auf Grundlage dieser Arbeitsmethode erstellt wurde.

6. Das Modell

Im Zusammenhang mit demokratischer Kultur gilt eine Person als kompetent handelnd, wenn sie die Forderungen, Anforderungen und Chancen angemessen und effizient erfüllt, die sich aus demokratischen und interkulturellen Situationen ergeben, indem sie einige oder alle der nachfolgend aufgeführten Kompetenzen mobilisiert und einsetzt. Die Kompetenzen verteilen sich auf vier Hauptkategorien: Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen und kritisches Denken.

Die 20 Kompetenzen des Modells



6.1. Werte

Werte sind allgemeine Überzeugungen, die Personen in Bezug auf wünschenswerte Ziele haben, die man im Leben anstreben sollte. Sie motivieren das Handeln und sie dienen außerdem als Leitprinzipien für die Entscheidung, wie man handeln soll. Werte gehen über konkrete Handlungen und Kontexte hinaus, und sie haben eine normativ vorschreibende Qualität in Bezug auf das, was in vielen unterschiedlichen Situationen getan oder gedacht werden sollte. Werte bieten Standards oder Kriterien für: die Bewertung von Handlungen, sowohl der eigenen als auch der anderer Personen; die Rechtfertigung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen; die Entscheidung zwischen Alternativen; das Planungsverhalten und den Versuch, andere zu beeinflussen.

Leser, die mit bestehenden Kompetenzsystemen vertraut sind, überrascht vielleicht das Aufführen von Werten als konkrete Kompetenzform im vorliegenden Modell. Es sollte jedoch bedacht werden, dass der Begriff „Kompetenz“ hier nicht im üblichen alltäglichen Sinn von „Fähigkeit“ benutzt wird, sondern sich konkret auf die psychologischen Ressourcen bezieht (u.a. Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen), die mobilisiert und eingesetzt werden müssen, um die Forderungen und Anforderungen demokratischer und interkultureller Situationen zu erfüllen. Werte wurden aus zwei Gründen in das Modell aufgenommen. Erstens erscheinen Werte (wenn auch häufig nur implizit) auf vielfältige Weise in vorausgegangenen Kompetenzsystemen, die ausgewertet wurden. Somit hätte deren Weglassen im vorliegenden Modell bedeutet, dass das Modell nur teilweise die Inhalte dieser vorausgegangenen Systeme wiedergibt. Werte sind in den vorausgegangenen Systemen nicht immer offensichtlich, weil sie unter der Rubrik Einstellungen (anstatt unter einer eigenen Rubrik) geführt werden. Im Gegensatz dazu zieht das vorliegende Modell eine klare konzeptuelle Trennlinie zwischen Werten und Einstellungen, wobei nur ersteren eine normativ vorschreibende Qualität zukommt. Zweitens sind Werte im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von Kompetenzen wesentlich, da sie eine Teilnahme an einer Kultur der Demokratie ermöglichen. Ohne eine Spezifizierung bestimmter Werte, die diesen Kompetenzen zugrunde liegen, wären sie keine demokratischen Kompetenzen, sondern allgemeine politische Kompetenzen, die man in vielerlei Arten politischer Ordnungen, u.a auch antidemokratischen Ordnungen, einsetzen könnte. So könnte eine Person durchaus ein verantwortungsvoller, selbständig handelnder und politisch gut informierter Bürger in einem totalitären Regime sein, wenn man andere Werte als Grundlage für die eigenen Urteile, Entscheidungen und Handlungen anwenden würde. Somit bilden die Werte, die im vorliegenden Modell enthalten sind, das Herzstück der demokratischen Kompetenz und sind wesentlich für die Charakterisierung dieser Kompetenz.

Es gibt drei Gruppen von Werten, die ausschlaggebend für die Teilnahme an einer Demokratie sind:

Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte

Diese erste Wertegruppe basiert auf der allgemeinen Überzeugung, dass alle Menschen gleichwertig sind, die gleiche Würde besitzen, Anspruch auf den gleichen Respekt und die gleichen Menschenrechte und Grundfreiheiten haben und

dementsprechend behandelt werden sollten. Dieser Überzeugung liegen folgende Annahmen zugrunde: Menschenrechte sind universell, unveräußerlich und unteilbar und finden auf jeden Menschen ohne Unterscheidung Anwendung; Menschenrechte bieten ein Mindestmaß an Schutzvorkehrungen, die unerlässlich sind, damit Menschen ein Leben in Würde leben können; Menschenrechte bilden ein wesentliches Fundament für Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt. Diese Wertegruppe schließt somit Folgendes ein:

1. die Anerkennung, dass allen Menschen eine gemeinsame Menschlichkeit eigen ist und ungeachtet ihrer kulturellen Zugehörigkeit, ihres Status, ihrer Fähigkeiten oder Umstände die gleiche Würde besitzen;
2. die Anerkennung, dass die Menschenrechte universell, unveräußerlich und unteilbar sind;
3. die Anerkennung, dass die Menschenrechte immer zu fördern, zu achten und zu schützen sind;
4. die Anerkennung, dass die Grundfreiheiten immer zu verteidigen sind, außer wenn sie die Menschenrechte anderer unterminieren oder verletzen;
5. die Anerkennung, dass die Menschenrechte das Fundament für das gleichberechtigte Zusammenleben in der Gesellschaft und für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt sind.

Wertschätzung kultureller Vielfalt

Dieser Wert gründet sich auf die allgemeine Überzeugung, dass die Zugehörigkeit zu anderen Kulturen, kulturelle Unterschiede und Vielfalt, vielfältige Perspektiven, Ansichten und Bräuche positiv zu sehen und zu schätzen sind. Dieser Überzeugung liegen folgende Annahmen zugrunde: kulturelle Vielfalt ist eine Bereicherung für eine Gesellschaft; Menschen können von unterschiedlichen Perspektiven anderer Menschen lernen und profitieren; kulturelle Vielfalt sollte gefördert und geschützt werden; die Menschen sollten ermutigt werden, mit anderen zu interagieren, ungeachtet ihrer wahrgenommenen kulturellen Unterschiede; der interkulturelle Dialog sollte für die Entwicklung einer demokratischen Kultur des gleichberechtigten Zusammenlebens in einer Gesellschaft genutzt werden.

Bitte beachten, dass es eine Spannung zwischen der Wertschätzung der Menschenrechte und der Wertschätzung kultureller Vielfalt gibt. In einer Gesellschaft, die die Menschenrechte zur primären Wertegrundlage erklärt hat, wird die Wertschätzung kultureller Vielfalt bestimmte Grenzen haben. Diese Grenzen sind auf die Notwendigkeit zurückzuführen, die Menschenrechte und Freiheiten anderer Menschen zu fördern, zu achten und zu schützen. Daher wird hier angenommen, dass kulturelle Vielfalt immer geschätzt werden sollte, es sei denn, sie unterminiert die Menschenrechte und Freiheiten anderer.

Diese zweite Wertegruppe schließt somit Folgendes ein:

1. die Anerkennung, dass kulturelle Vielfalt und Pluralismus von Meinungen, Weltanschauungen und Bräuchen ein Gewinn für die Gesellschaft sind und die Chance zur Bereicherung aller Mitglieder der Gesellschaft darstellen;

2. die Anerkennung, dass alle Menschen das Recht haben, anders zu sein, sowie das Recht, ihre eigenen Standpunkte, Ansichten, Überzeugungen und Meinungen zu wählen;
3. die Anerkennung, dass Menschen immer die Standpunkte, Ansichten, Überzeugungen und Meinungen anderer Menschen respektieren sollten, es sei denn, diese zielen auf eine Unterminierung der Menschenrechte und Freiheiten anderer ab;
4. die Anerkennung, dass Menschen immer die Lebensstile und Bräuche anderer Menschen respektieren sollten, es sei denn, diese unterminieren oder verletzen die Menschenrechte und Freiheiten anderer;
5. die Anerkennung, dass Menschen jenen zuhören und mit jenen in Dialog treten sollten, die sie als anders wahrnehmen.

Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit

Die dritte Wertegruppe basiert auf einer Reihe von Überzeugungen, wie Gesellschaften funktionieren und regiert werden sollten, einschließlich der Überzeugungen, dass: alle Bürger in der Lage sein müssen, gleichberechtigt an den Verfahren teilzunehmen (entweder direkt oder indirekt durch gewählte Vertreter), durch die die Gesetze, die zur Regulierung der Gesellschaft eingesetzt werden, formuliert und begründet werden; alle Bürger sollten aktiv an den demokratischen Verfahren teilnehmen, die dem Funktionieren ihrer Gesellschaft zugrunde liegen (vorbehaltlich, dass dies auch bedeuten kann, aus Gewissensgründen oder aufgrund anderer Umstände nicht teilzunehmen); obwohl die Entscheidungen durch Mehrheitsbeschluss getroffen werden, die gerechte und faire Behandlung von Minderheiten jeglicher Art gewährleistet sein muss; soziale Gerechtigkeit, Fairness und Gleichheit auf allen Ebenen der Gesellschaft anzuwenden sind; und die Rechtsstaatlichkeit gewährleistet ist, damit jeder in der Gesellschaft laut Recht, das für alle gilt, gerecht, fair unparteiisch und gleich behandelt wird. Diese Wertegruppe schließt somit Folgendes ein:

1. die Unterstützung demokratischer Prozesse und Verfahren (unter Anerkennung, dass bestehende demokratische Verfahren ggf. nicht optimal sind und diese im Bedarfsfall durch demokratische Methoden geändert oder optimiert werden müssen);
2. die Anerkennung der Notwendigkeit für eine aktive Bürgerschaft (unter Anerkennung, dass eine Nichtteilnahme manchmal aus Gewissensgründen oder aufgrund anderer Umstände gerechtfertigt ist);
3. die Anerkennung der Notwendigkeit, dass sich die Bürger mit der politischen Entscheidungsfindung auseinandersetzen;
4. die Unterstützung der friedlichen Beilegung von Konflikten und Streitigkeiten;
5. die Anerkennung der Notwendigkeit, bürgerliche Freiheiten zu schützen, u.a. die bürgerlichen Freiheiten der Menschen, die Minderheitenmeinungen vertreten;
6. ein Gespür für soziale Gerechtigkeit und soziale Verantwortung für die gerechte und faire Behandlung aller Mitglieder der Gesellschaft, u.a. Chancengleichheit

für alle, ungeachtet von nationaler Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Sprache, Alter, Geschlecht, Gender, politischer Weltanschauung, Geburt, sozialer Herkunft, Eigentum, Behinderung, sexueller Orientierung oder eines anderen Status;

7. die Unterstützung der Rechtsstaatlichkeit und dergleichen und unparteiischen Behandlung aller Bürger nach dem Gesetz zur Gewährleistung von Gerechtigkeit.

6.2. Einstellungen

Eine Einstellung ist die allgemeine geistige Ausrichtung, die eine Person in Bezug auf jemanden oder etwas einnimmt (z. B. eine Person, eine Gruppe, eine Institution, ein Problem, ein Ereignis, ein Symbol). Einstellungen bestehen in der Regel aus vier Komponenten: einer Überzeugung oder Meinung über den Gegenstand, auf den sich die Einstellung bezieht, einer Emotion oder einem Gefühl in Bezug auf das Objekt, einer Beurteilung (entweder positiv oder negativ) des Objekts, und einer Tendenz, sich auf eine bestimmte Weise zu diesem Objekt zu verhalten.

Im Folgenden sind die sechs Einstellungen aufgeführt, die für eine Kultur der Demokratie wichtig sind.

Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche

Offenheit ist eine Einstellung gegenüber Menschen, die anderen Kulturen angehören als man selbst oder Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche vertreten, die sich von den eigenen unterscheiden. Offenheit gegenüber unterschiedlichen kulturellen Bedürfnissen muss vom Interesse unterschieden werden, zur bloßen persönlichen Erbauung oder aus Eigennutz ein Interesse daran zu haben, Erfahrungen mit dem „Exotischen“ zu sammeln. Offenheit beinhaltet stattdessen:

1. Sensibilität für kulturelle Vielfalt und für Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Bräuche, die sich von den eigenen unterscheiden;
2. Neugier auf das und Interesse am Entdecken und Lernen über andere kulturelle Ausrichtungen und Zugehörigkeiten und andere Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Bräuche;
3. die Bereitschaft, auf eine Beurteilung und das Anzweifeln der Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Bräuche anderer Menschen zu verzichten, und die Bereitschaft, die „Selbstverständlichkeit“ eigener Weltanschauungen, Überzeugungen, Werte und Bräuche zu hinterfragen;
4. die emotionale Bereitschaft, sich mit anderen auseinanderzusetzen, die sich von einem selbst unterscheiden;
5. die Bereitschaft, Gelegenheiten zu suchen oder zu ergreifen, mit jenen auf gleichwertiger Basis zu kommunizieren, zu kooperieren und zu interagieren, die als kulturell anders wahrgenommen werden.

Respekt

Respekt ist eine Einstellung gegenüber jemandem oder etwas (z. B. einer Person, einer Überzeugung, einem Symbol, einem Prinzip, einem Brauch), wobei das Objekt dieser Einstellung dahingehend beurteilt wird, eine Bedeutung oder einen Wert zu besitzen, der eine positive Betrachtung und Wertschätzung verdient.⁷ Abhängig vom Wesen des Objekts, das respektiert wird, kann der Respekt unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Respekt vor einer Schulregel vs. Respekt vor der Weisheit eines Älteren vs. Respekt vor der Natur).

Eine Form des Respekts, die im Zusammenhang mit einer Kultur der Demokratie besonders wichtig ist, ist der Respekt, der anderen Menschen entgegengebracht wird, die eine andere kulturelle Zugehörigkeit und andere Überzeugungen, Meinungen oder Bräuche haben. Dieser Respekt setzt die inhärente Würde und Gleichheit aller Menschen und deren unveräußerliches Recht voraus, ihre eigenen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen oder Bräuche zu wählen. Wichtig ist, dass diese Form des Respekts kein Minimieren oder Ignorieren der tatsächlichen Unterschiede erfordert, die zwischen mir und dem anderen bestehen, die manchmal signifikant und grundlegend sein können; sie erfordert auch nicht, das Respektierte zu befürworten, anzunehmen oder zu vertreten. Es handelt sich vielmehr um eine Einstellung, die eine positive Anerkennung der Würde und des Rechts der anderen Person einschließt, diese Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen und Bräuche zu haben, unter gleichzeitiger Anerkennung und Bestätigung der Unterschiede, die zwischen mir und dem anderen bestehen. Respekt ist erforderlich, um sowohl demokratischen Interaktion als auch einen interkulturellen Dialog mit anderen Menschen zu erleichtern. Es ist jedoch zu beachten, dass auch Respekt Grenzen braucht; z. B. sollte Überzeugungen und Meinungen oder Lebensstilen und Bräuchen, die die Würde, die Menschenrechte oder Freiheiten anderer unterminieren oder verletzen, kein Respekt gezollt werden.⁸

Das Konzept von Respekt spiegelt viel besser als das Konzept von Toleranz die Einstellung wider, die für eine Kultur der Demokratie erforderlich ist. Toleranz kann in einigen Kontexten den Beigeschmack eines bloßen Hinnehmens oder Ertragens von Unterschieden und einer herablassenden Haltung annehmen. i.e. etwas wird toleriert, was man eigentlich nicht ertragen möchte. Toleranz kann manchmal auch als Machthandlung verstanden werden, die gestattet, die Existenz eines Unterschiedes bloß zu tolerieren, und durch diese tolerante Handlung die Macht und Autorität der tolerierenden Person verstärken. Respekt ist ein weitaus

7 Bitte beachten, dass Respekt auf zweierlei Weise eng mit Werten verbunden ist: ein Wert kann Gegenstand von Respekt sein (i.e. ein Wert kann respektiert werden) und er kann auch als Grundlage für Respekt dienen (i.e. man kann jemanden oder etwas respektieren, weil er/es einen bestimmten Wert verkörpert oder veranschaulicht).

8. Aus Menschenrechtsperspektive sollte das Recht einer anderen Person auf Meinungsfreiheit immer respektiert werden, aber Überzeugungen, die zum Ziel haben, die Würde, Menschenrechte und Grundfreiheiten anderer Menschen zu unterminieren oder zu verletzen, verdienen keinen Respekt. Im Fall von Überzeugungen, deren Inhalte man nicht respektieren kann, werden die Restriktionen nicht in Bezug auf das Recht, eine solche Meinung zu haben, erhoben, sondern in Bezug auf das Recht, diese Überzeugungen zu äußern, wenn diese Restriktionen für die öffentliche Sicherheit oder den Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig sind (siehe Artikel 9 der Europäischen Menschenrechtskonvention: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf).

mehrdeutigeres Konzept als Toleranz, da Respekt auf der Anerkennung der Würde, Rechte und Freiheiten des anderen und auf einer gleichberechtigten Beziehung zwischen mir und dem anderen beruht.

Daher schließt Respekt Folgendes ein:

1. die positive Betrachtung und Wertschätzung von jemandem oder etwas, ausgehend von dem Urteil, dass diese Person/dieser Gegenstand große Bedeutung oder Wert besitzt;
2. die positive Betrachtung und Wertschätzung von anderen Menschen als gleichberechtigte Menschen, die die gleiche Würde und exakt die gleichen Menschenrechte und Freiheiten besitzen, ungeachtet ihrer kulturellen Zugehörigkeiten, Überzeugungen, Meinungen, Lebensstile oder Bräuche;
3. die positive Betrachtung und Wertschätzung der Überzeugungen, Lebensstile und Bräuche, die andere Menschen angenommen haben, so lange diese nicht die Würde, Menschenrechte oder Freiheiten anderer unterminieren oder verletzen.

Gemeinwohlorientierung

Gemeinwohlorientierung ist eine Einstellung gegenüber einer Gemeinschaft oder sozialen Gruppe. Der Begriff „Gemeinschaft“ meint hier eine soziale oder kulturelle Gruppe, die größer als der unmittelbare Familien- und Freundeskreis ist und der man sich zugehörig fühlt. Es gibt zahlreiche Arten von Gruppen, die hier von Bedeutung sein können, z. B. die Menschen, die in einem bestimmten geografischen Gebiet leben (z. B. Nachbarschaft, eine Stadt, ein Land, eine Gruppe von Ländern, wie z. B. Europa oder Afrika, oder sogar die Welt im Fall einer „globalen Gemeinschaft“), eine geografisch verteilte Gruppe (z. B. eine ethnische Gruppe, Glaubensgruppe, Freizeitgruppe, Gruppe für eine bestimmte sexuelle Orientierung, etc.) oder jede andere Art von sozialer oder kultureller Gruppe, für die eine Person ein Zugehörigkeitsgefühl empfindet. Jeder Mensch gehört mehreren Gruppen an, und die Gemeinwohlorientierung kann für jede einzelne dieser Gruppen vorhanden sein. Gemeinwohlorientierung schließt ein:

1. ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft und Identifikation mit dieser Gemeinschaft;
2. Achtsamkeit für die anderen Menschen der Gemeinschaft, für die Verbundenheit zwischen diesen Menschen und für die Auswirkungen der eigenen Handlungen auf diese Menschen;
3. ein Gefühl der Solidarität mit anderen Menschen der Gemeinschaft, u.a. die Bereitschaft, mit diesen zu kooperieren und zu arbeiten, Gefühle von Sorge und Fürsorge für deren Rechte und Wohlergehen, und eine Bereitschaft, jene zu verteidigen, die innerhalb der Gemeinschaft machtlos und benachteiligt sind;
4. ein Interesse an den Angelegenheiten und Belangen der Gemeinschaft und Aufmerksamkeit für diese;
5. ein Gefühl der Bürgerpflicht, die Bereitschaft, aktiv zum Leben der Gemeinschaft beizutragen, die Bereitschaft, sich an den Entscheidungen zu

- den Angelegenheiten, Belangen und dem Gemeinwohl der Gemeinschaft zu beteiligen und die Bereitschaft, in Dialog mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft zu treten, ungeachtet ihrer kulturellen Zugehörigkeiten;
6. die Verpflichtung, nach besten Kräften die Verantwortungen, Pflichten oder Verpflichtungen zu erfüllen, die mit den Rollen oder Positionen verbunden sind, die man innerhalb der Gemeinschaft einnimmt;
 7. ein Gefühl der Rechenschaftspflicht gegenüber den anderen Menschen der Gemeinschaft und Akzeptieren der Tatsache, dass man den anderen für seine Entscheidungen und Handlungen Rede und Antwort stehen muss.

Verantwortung

Der Begriff „Verantwortung“ hat zwei Bedeutungen. Zwei Bedeutungen, die für eine Kultur der Demokratie besondere Bedeutung haben, sind Rollenverantwortung und moralische Verantwortung. Erstere ist ein Aspekt der Gemeinwohlorientierung (siehe Punkt 6); hier befassen wir uns mit der zweiten Bedeutung. Die moralische Verantwortung ist eine Einstellung zu den eigenen Handlungen. Sie entsteht, wenn eine Person eine Verpflichtung hat, auf eine bestimmte Weise zu handeln, und Lob oder Tadel entweder für die Durchführung dieser Handlung oder das Unterlassen dieser Handlung verdient. Notwendige Bedingungen für die Beurteilung, ob eine Person zu loben oder zu tadeln ist, sind, dass sie ihre eigenen Handlungen reflektieren, Absichten über ihr zukünftiges Handeln formen und ihre gewählten Handlungen durchführen können (daher ist es, wenn fehlende Ressourcen oder strukturelle Bedingungen eine Person von der Durchführung einer Handlung abhalten, unangemessen, diese Person zu loben oder zu tadeln). Verantwortung kann Mut erfordern, da das Einnehmen einer prinzipientreuen Haltung selbständiges Handeln, das Infragestellen der Normen einer Gemeinschaft oder das Anzweifeln kollektiver Entscheidungen, die man als falsch betrachtet, beinhalten kann. Somit kann es manchmal zu Spannungen zwischen Gemeinwohlorientierung (im Sinne einer Solidarität mit und Loyalität für andere) und moralischer Verantwortung kommen. Die Einstellung Verantwortung für die eigenen Handlungen schließt demnach Folgendes ein:

1. die Annahme eines reflektierenden und nachdenklichen Ansatzes in Bezug auf das eigene Handeln und die möglichen Folgen dieses Handelns;
2. das Identifizieren der eigenen Pflichten und Verpflichtungen und wie man in Bezug auf eine bestimmte Situation handeln sollte, basierend auf einem Wert oder einer Reihe von Werten;⁹
3. das Treffen von Entscheidungen über die zu ergreifenden Maßnahmen (die in einigen Fällen auch das Unterlassen von Handlungen bedeuten kann), abhängig von den vorliegenden Umständen;

9. Daher erfordert das Einsetzen von Verantwortung in demokratischen und interkulturellen Situationen das Einsetzen eines oder mehrerer der drei Gruppen von Werten, die im vorliegenden Modell aufgeführt werden (i.e. Wertschätzung von Menschenwürde und Menschenrechten, Wertschätzung von kultureller Vielfalt oder Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit). Fehlt das gleichzeitige Einsetzen einer oder mehrerer dieser Gruppen an Werten, wäre Verantwortung keine demokratische Kompetenz, sondern stattdessen eine allgemeinere politische Kompetenz (vgl. Einleitungstext über Werte, Kapitel 6.1).

4. ein entsprechendes Handeln (oder das Unterlassen einer Handlung) als selbständiger Akteur;
5. die Bereitschaft, Rechenschaft für die Beschaffenheit oder Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen abzulegen;
6. die Bereitschaft, sich selbst einzuschätzen und zu beurteilen;
7. die Bereitschaft, mutig zu handeln, wenn dies als erforderlich betrachtet wird.

Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit

Das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ist eine Einstellung sich selbst gegenüber. Sie beinhaltet eine positive Einschätzung so zu handeln, wie es erforderlich ist, um bestimmte Ziele zu erreichen. Diese Überzeugung schließt generell die weiteren Überzeugungen ein, dass man verstehen kann, was gefordert wird, angemessene Beurteilungen durchführen, angemessene Methoden für das Erledigen von Aufgaben wählen, Hindernisse erfolgreich umgehen, das Geschehen beeinflussen und Einfluss auf die Ereignisse nehmen kann, die das eigene Leben und das Leben andere Menschen beeinflussen können. Damit ist das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit mit dem Gefühl des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten verbunden. Ein geringes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit kann demokratisches und interkulturelles Verhalten unterminieren, selbst wenn umfangreiche Fähigkeiten vorhanden sind, wohingegen ein unrealistisch hohes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu Frustration und Enttäuschung führen kann. Eine optimale Einstellung ist ein relativ hohes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, gepaart mit realistisch eingeschätzten Fähigkeiten, die Menschen ermutigen, neue Herausforderungen anzugehen und die sie ermächtigen, im Hinblick auf Belange aktiv zu werden. Somit schließt das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit Folgendes ein:

1. der Glaube an die eigene Fähigkeit, Probleme verstehen, Dinge beurteilen und angemessene Methoden für das Erledigen von Aufgaben ergreifen zu können;
2. der Glaube an die eigene Fähigkeit, den Verlauf einer erforderlichen Handlung zu organisieren und durchzuführen, bestimmte Ziele zu erreichen und Hindernisse zu umgehen, die auftauchen können;
3. das Selbstvertrauen, neue Herausforderungen angehen zu können;
4. das Selbstvertrauen im Hinblick auf ein demokratisches Engagement und das Durchführen von Handlungen, die man für das Erreichen demokratischer Ziele für notwendig erachtet (einschließlich jene Personen in Macht- und Autoritätspositionen in Frage zu stellen und zur Rechenschaft zu ziehen, wenn deren Entscheidungen als unfair oder ungerecht betrachtet werden);
5. das Selbstvertrauen im Hinblick auf die Teilnahme am interkulturellen Dialog mit jenen, die als kulturell anders wahrgenommen werden.

Toleranz für Mehrdeutigkeit

Toleranz für Mehrdeutigkeit ist eine Einstellung gegenüber Dingen, Ereignissen und Situationen, die als unsicher wahrgenommen werden und mehreren widerstreitenden oder unvereinbaren Interpretationen unterliegen. Menschen mit einer hohen

Toleranz für Mehrdeutigkeit beurteilen diese Art Dinge, Ereignisse und Situationen auf positive Weise und sie sind bereit, deren inhärentes Fehlen von Eindeutigkeit zu akzeptieren; zuzugeben, dass die Perspektiven anderer Menschen ebenso berechtigt sind wie die eigenen, und sie können konstruktiv mit Mehrdeutigkeit umgehen. Somit sollte der Begriff „Toleranz“ hier im positiven Sinne als Akzeptieren und Annehmen von Mehrdeutigkeit verstanden werden (anstatt im negativen Sinne als Ertragen oder Erdulden von Mehrdeutigkeit). Menschen mit einer geringen Toleranz für Mehrdeutigkeit nehmen eine einzelne Perspektive bei unklaren Situationen oder Fragestellungen an, zeigen eine verschlossene Haltung bei unbekanntem Situationen und Fragen und verwenden starre und unflexible Kategorien für das Nachdenken über die Welt. Damit schließt im vorliegenden Kontext Toleranz von Mehrdeutigkeit Folgendes ein:

1. Erkennen und Anerkennen, dass es mehrere Perspektiven auf und Interpretationen von Situationen oder Probleme/n geben kann;
2. Erkennen und Anerkennen, dass die eigene Perspektive auf eine Situation nicht besser als die Perspektiven anderer Menschen ist;
3. Akzeptanz von Komplexität, Widersprüchen und fehlender Eindeutigkeit;
4. die Bereitschaft, Aufgaben zu erledigen, auch wenn nur unvollständige oder Teile von Informationen zur Verfügung stehen;
5. die Bereitschaft, Unsicherheit zu tolerieren und mit dieser konstruktiv umzugehen.

6.3. Selbständige Lernkompetenzen

Uma capacidade é a aptidão para executar padrões complexos e bem organizados Eine Fähigkeit ist das Vermögen, komplexe, gut organisierte Verhaltens- oder Denkmuster in adaptiver Weise anwenden, um ein bestimmtes Ziel oder ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen.

Es gibt acht Fähigkeitsgruppen, die für eine Kultur der Demokratie wichtig sind:

Aprendizagem autónoma

Selbstständige Lernkompetenzen sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um das eigene Lernen gemäß den eigenen Bedürfnissen selbst gesteuert zu betreiben, zu organisieren und einzuschätzen, ohne von anderen dazu getrieben zu werden. Selbstständige Lernkompetenzen sind für eine Kultur der Demokratie wichtig, weil sie Menschen ermöglichen, selbst zu lernen, wie man mit politischen, bürgerschaftlichen und kulturellen Themen umgeht, indem man mehrere und vielfältige Quellen, sowohl vertraute als auch neue, nutzt, anstatt sich im Hinblick auf Informationen zu diesen Themen auf Akteure aus ihrer unmittelbaren Umgebung zu verlassen. Selbstständige Lernkompetenzen beinhalten Fertigkeiten oder Fähigkeiten, um:

1. den eigenen Lernbedarf zu ermitteln - dieser Bedarf kann sich aus Wissens- oder Verständnislücken, aus dem Fehlen oder schlechten Beherrschen von Fähigkeiten oder aus Schwierigkeiten ergeben, die sich in Folge aktueller Einstellungen oder Werte ergeben haben;

2. mögliche Informationsquellen, Anleitungen oder Leitfäden zu identifizieren, zu lokalisieren und zu nutzen, die für eine Behandlung dieses Bedarfs erforderlich sind; diese Quellen können persönliche Erfahrungen, Interaktionen und Diskussionen mit anderen, Begegnungen mit Menschen, die als kulturell anders wahrgenommen werden oder die andere Überzeugungen, Meinungen oder Weltanschauungen haben, und visuelle, gedruckte, Fernseh- und Rundfunk- sowie digitale Quellen sein;
3. die Zuverlässigkeit verschiedener Informationsquellen, Anleitungen oder Leitfäden zu beurteilen, sie auf mögliche Voreingenommenheit oder Verzerrungen zu prüfen und die geeignetsten Quellen aus den verfügbaren Quellen auszuwählen;
4. Informationen, unter Verwendung der geeignetsten Lernstrategien und -techniken oder durch Annahme und Befolgen von Anleitungen oder Leitfäden, aus den zuverlässigsten Quellen zu verarbeiten und zu lernen und Korrekturen am eigenen Wissen, Verständnis, an den eigenen Fähigkeiten, Einstellungen oder Werten durchzuführen;
5. über das Gelernte und die erzielten Fortschritte nachzudenken, die Lernstrategien, die man eingesetzt hat, zu beurteilen und Schlussfolgerungen über das weitere Lernen zu ziehen, das noch verfolgt werden muss, sowie neue Lernstrategien, die man ggf. noch erwerben muss.

Analytische und kritische Denkweise

Analytische und kritische Denkweisen sind Fähigkeiten, die aus einer großen und komplexen Mischung miteinander verwandter Fähigkeiten bestehen. Analytische Denkweisen sind jene Fähigkeiten, die für die systematische und logische Analyse von jeder Art von Material erforderlich sind (z. B. Texte, Argumente, Interpretationen, Problemstellungen, Ereignisse, Erfahrungen). Sie schließen die Fertigkeiten oder Fähigkeiten ein:

1. systematisch die zu untersuchenden Materialien in ihre konstituierenden Elemente aufzuschlüsseln und diese in logischer Weise zu organisieren;
2. das Identifizieren und Interpretieren der Bedeutung(en) jedes Elements, möglicherweise durch Vergleichen und das Beziehen dieser Elemente auf das bereits Bekannte, und das Identifizieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden;
3. das Untersuchen der Elemente in Bezug aufeinander und das Identifizieren der Zusammenhänge, die zwischen ihnen bestehen (logisch, kausal, temporär, etc.);
4. das Identifizieren von Diskrepanzen, Unstimmigkeiten oder Divergenzen zwischen den Elementen;
5. das Identifizieren alternativer möglicher Bedeutungen und Beziehungen einzelner Elemente, das Generieren neuer Elemente, die dem Ganzen fehlen, das systematische Verändern von Elementen, um die Auswirkungen auf das Ganze zu bestimmen, und das Generieren neuer Synthesen aus den Elementen, die untersucht wurden; mit anderen Worten, das Vorstellen und Untersuchen neuartiger Möglichkeiten und Alternativen;

6. das Zusammenfügen der Analyseergebnisse in organisierter und stimmiger Weise, um logische und vertretbare Schlussfolgerungen über das Ganze zu formulieren.

Kritische Denkweisen bestehen aus jenen Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Materialien jeder Art auszuwerten und zu beurteilen. Sie schließen somit die Fertigkeiten oder Fähigkeiten ein:

1. Beurteilungen auf Grundlage der inneren Stimmigkeit und auf der Grundlage der Stimmigkeit mit verfügbaren Belegen und Erfahrungen durchzuführen;
2. zu beurteilen, ob untersuchte Materialien gültig, korrekt, akzeptabel, zuverlässig, geeignet, nützlich und/oder überzeugend sind;
3. die vorgefassten Meinungen, Annahmen und textbezogenen oder kommunikativen Konventionen, auf denen das Material basiert, zu verstehen und zu beurteilen;
4. eine Auseinandersetzung nicht nur mit der wörtlichen Bedeutung von Materialien, sondern auch mit deren weiter gefasstem rhetorischem Zweck, u.a. der zugrunde liegenden Motive, Intentionen und Agenden jener Personen, die diese Materialien produziert oder verfasst haben (im Fall politischer Kommunikationen schließt dies die Fähigkeit ein, Propaganda zu erkennen, sowie die Fähigkeit, die zugrunde liegenden Motive, Intentionen und Zwecke jener Personen zu entschlüsseln, die die Propaganda verfasst haben);
5. Verorten der Materialien im historischen Kontext, in dem sie produziert wurden, um die Beurteilungen der Materialien zu unterstützen;
6. Generieren und Erörtern unterschiedlicher alternativer Optionen, Möglichkeiten und Lösungen zu jenen, die in den fraglichen Materialien präsentiert wurden;
7. Abwägen von Pro und Kontra der verfügbaren Optionen; dies kann eine Kosten-Nutzen-Analyse (die kurz- und langfristige Perspektiven einschließt), eine Ressourcenanalyse (Bewertung, ob die für die einzelnen Optionen erforderlichen Ressourcen in der Praxis verfügbar sind) und eine Risikoanalyse (Verstehen und Beurteilen der mit den einzelnen Optionen verbundenen Risiken und wie man diese handhaben kann) einschließen;
8. Zusammenfassung der Ergebnisse des Evaluationsprozesses in organisierter und stimmiger Weise, um eine logische und vertretbare Argumentation für oder gegen eine bestimmte Interpretation, Schlussfolgerung oder einen bestimmten Handlungsverlauf auf Grundlage expliziter und messbarer Kriterien, Grundsätze oder Werte und/oder überzeugender Belege zu formulieren;
9. Erkennen der eigenen Annahmen und vorgefassten Meinungen, die den Evaluationsprozess ggf. beeinflusst haben, und Anerkennen der Tatsache, dass die eigenen Überzeugungen und Beurteilungen immer bedingt sind und von der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Perspektive abhängen.

Effizientes analytisches Denken schließt kritisches Denken ein (i.e. die Evaluation der zu analysierenden Materialien), während effizientes kritisches Denken analytisches Denken einschließt (i.e. Verdeutlichen von Unterschieden und Herstellen von Zusammenhängen). Aus diesem Grund sind analytisches und kritisches Denken inhärent miteinander verbunden.

Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen

Die Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen ist eine Fähigkeit, die erfordert, das zu verstehen, was andere Menschen sagen, und vom Verhalten anderer Menschen zu lernen. Zu verstehen, was andere Menschen sagen, erfordert ein aktives Zuhören; d. h. nicht nur genau darauf zu achten, was gesagt wird, sondern auch, wie es gesagt wird mittels Klang, Stimmlage, Lautstärke, Schnelligkeit und Redefluss, und aufmerksames Achten auf die begleitende Körpersprache der Person, insbesondere Augenbewegungen, Gesichtsausdruck und Gesten. Eine genaue Beobachtung des Verhaltens anderer Personen kann ebenfalls eine wichtige Informationsquelle für die Verhaltensweisen sein, die in verschiedenen sozialen Situationen und kulturellen Kontexten am angemessensten und effektivsten sind, und sie können einen Lernenden beim Erlernen dieser Verhaltensweisen unterstützen, indem er diese Informationen behält und das Verhalten der anderen Person in späteren Situationen wiederholt. Somit schließt die Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen Folgendes ein:

1. das Achten nicht nur auf das, was gesagt wird, sondern darauf, wie es gesagt wird, sowie auf die Körpersprache des Sprechenden;
2. Achten auf mögliche Unstimmigkeiten zwischen verbalen und nonverbalen Botschaften;
3. Achten auf Feinheiten in der Bedeutung und was ggf. nur teilweise gesagt wird oder sogar ungesagt bleibt;
4. Achten auf die Beziehung zwischen dem, was gesagt wird, und dem sozialen Kontext, in dem es gesagt wird;
5. präzises Achten auf das Verhalten anderer Menschen und Behalten der Informationen über dieses Verhalten, besonders das Verhalten von anderen Personen, die als kulturell anders wahrgenommen werden;
6. präzises Achten auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, wie Menschen in der gleichen Situation reagieren, besonders bei Menschen, die als kulturell anders wahrgenommen werden.

Empathie

Empathie ist eine Gruppe von Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle andere Menschen zu verstehen, mit ihnen umzugehen und die Welt aus Sicht anderer Menschen zu sehen. Empathie schließt die Fähigkeit ein, den eigenen psychologischen Referenzrahmen zu verlassen (i.e. eigene Perspektive nicht mehr als zentralen Bezugspunkt einzunehmen) und die Fähigkeit, in der Vorstellung den psychologischen Referenzrahmen und die Perspektive einer anderen Person aufzugreifen und zu verstehen. Diese Fähigkeit ist grundlegend, um sich kulturelle Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Interessen, Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse anderer Menschen vorstellen zu können. Es gibt mehrere Formen von Empathie, die man unterscheiden kann, u.a.:

1. kognitive Perspektivenübernahme - die Fähigkeit, die Wahrnehmungen, Gedanken und Überzeugungen anderer Menschen aufzugreifen und zu verstehen;

2. affektive Perspektivenübernahme - die Fähigkeit, die Emotionen, Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen aufzugreifen und zu verstehen;
 3. Mitleid, manchmal auch als „mitfühlende Empathie“ oder „soziale Empathie“ bezeichnet
- die Fähigkeit, Mitgefühl und Anteilnahme für andere Menschen auf Grundlage des Aufgreifens ihres kognitiven oder affektiven Zustands oder ihrer Verfassung oder ihrer materiellen Situation oder Umstände zu zeigen.¹⁰

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sind Fähigkeiten, die man benötigt, um die eigenen Gedanken, Gefühle oder Verhaltensweisen prinzipientreu an neue Kontexte und Situationen anzupassen, damit man effektiv und angemessen auf die mit ihnen verbundenen Forderungen, Anforderungen und Chancen reagieren kann. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit ermöglichen Menschen, sich auf positive Weise an neue Zusammenhänge und veränderte Situationen und an die sozialen oder kulturellen Erwartungen, Kommunikationsstile und Verhaltensweisen anderer Menschen anzupassen. Sie ermöglichen Menschen auch, ihre Denk-, Gefühls- oder Verhaltensmuster in Reaktion auf neue Gegebenheiten, Erfahrungen, Begegnungen und Informationen anzupassen. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, in dieser Definition, müssen von der nicht von Prinzipien geleiteten oder opportunistischen Anpassung von Verhaltensweisen zur persönlichen Vorteilsnahme oder Bereicherung unterschieden werden. Sie müssen auch von der extern aufgezwungenen Anpassung unterschieden werden.¹¹ Somit beinhalten Flexibilität und Anpassungsfähigkeit die folgenden Fertigkeiten oder Fähigkeiten:

1. das Anpassen der eigenen angewöhnten Denkweise aufgrund geänderter Umstände, oder der vorübergehende Wechsel in eine andere kognitive Perspektive in Reaktion auf kulturelle Vorgaben;

10. Bitte beachten Sie die Position von Empathie als Fähigkeit im vorliegenden Modell. Der Begriff „Empathie“ wird natürlich im alltäglichen Diskurs auf vielfältige Weise benutzt. So wird er z. B. manchmal benutzt, wenn eine Person die gleiche Emotion empfindet wie eine andere Person (das Phänomen der „emotionalen Ansteckung“, bei dem eine Person von der Freude, Panik, Angst, etc. einer anderen Person „angesteckt“ wird und diese teilt), und manchmal, um auf ein Gefühl der emotionalen Verbundenheit oder Identifikation mit einer anderen Person (z. B. „Ich habe mich der Protagonistin des Buches sehr verbunden gefühlt“) und manchmal, um auf das Mitgefühl oder die Anteilnahme für eine andere Person zu verweisen, das/die dem Mitleid entspringt (z. B. „Ich fühle in dieser misslichen Lage mit dir“). Der Begriff „Empathie“ wird des Weiteren manchmal benutzt, um auf ein Bündel von Reaktionen gegenüber einer anderen Person zu verweisen, bei dem Offenheit für das Gegenüber, Respekt für den anderen, kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem anderen und ein Gefühl der emotionalen Verbundenheit mit dem anderen kombiniert werden. Das vorliegende Modell verwendet indes den Begriff „Empathie“ weitaus spezifischer und fokussierter zur Festlegung einer Gruppe von Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die Gedanken, Überzeugungen und Gefühle anderer Menschen zu verstehen und sich auf diese zu beziehen, da es sich hier um eine wesentliche Gruppe von Fähigkeiten für die Teilnahme an einer Kultur der Demokratie handelt. Diese Definition soll nicht die mögliche gleichzeitige Mobilisierung und Anwendung von Empathie, Respekt, etc. im Rahmen eines ganzen Bündels aus Kompetenzen oder Fähigkeiten in einigen Situationen ausschließen.

11. So sollte z. B. die Zwangsassimilierung kultureller Minderheitenkulturen niemals befürwortet werden. Alle Menschen haben das Grundrecht, ihre eigene kulturelle Zugehörigkeit, ihre eigenen Überzeugungen und ihren eigenen Lebensstil zu wählen (siehe Fußnote 8).

2. Überdenken der eigenen Meinungen angesichts neuer Beweise und/oder rationaler Argumente;
3. Kontrollieren und Regeln der eigenen Emotionen und Gefühle, um eine effektivere und angemessenere Kommunikation und Kooperation mit anderen zu erleichtern;
4. Überwinden von Ängsten, Bedenken und Unsicherheiten in Bezug auf das Zusammentreffen und Interagieren mit anderen Menschen, die eine andere kulturelle Zugehörigkeit haben als man selbst;
5. Regeln und Reduzieren negativer Gefühle gegenüber Menschen einer anderen Gruppe, mit der sich die eigene Gruppe historisch bedingt in Konflikt befindet;
6. sozial angemessenes Anpassen des eigenen Verhaltens an das bestehende kulturelle Umfeld;
7. Anpassen an unterschiedliche Kommunikationsstile und Verhaltensweisen und Wechseln zu angemessenen Kommunikationsstilen und Verhaltensweisen, um eine Verletzung der kulturellen Normen Anderer zu vermeiden und um mit ihnen auf eine Weise zu kommunizieren, die sie verstehen.

Sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten¹²

Sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten sind jene Fähigkeiten, die erforderlich sind, um effektiv und angemessen mit anderen Menschen zu kommunizieren. Sie schließen u.a. die folgenden Fertigkeiten und Fähigkeiten ein:¹³

1. die Fähigkeit, in vielfältigen Situationen klar verständlich zu kommunizieren – dies beinhaltet das Äußern eigener Überzeugungen, Meinungen, Interessen und Bedürfnisse, das Erklären und Verdeutlichen von Ideen, Verfechten, Fördern, Argumentieren, Begründen, Diskutieren, Debattieren, Überzeugen und Verhandeln;
2. die Fähigkeit, die kommunikativen Anforderungen interkultureller Situationen zu erfüllen, indem man mehr als eine Sprache oder Sprachvariation oder eine gemeinsame Sprache oder Lingua franca einsetzt, um eine andere Person zu verstehen;

12. Der Begriff „Sprache“ meint in diesem Dokument alle Sprachsysteme, ungeachtet der Frage, ob diese als Sprachen anerkannt sind oder als Variationen anerkannter Sprachen gelten, ungeachtet ihrer Modalität. Er schließt gesprochene und Zeichensprache sowie alle anderen Formen nicht gesprochener Sprache ein. Die Begriffe „verbale“ und „nonverbale“ Kommunikation meint daher in diesem Kontext „Kommunikation durch Sprache“ bzw. „Kommunikation auf andere Weise als durch Sprache“.

13. Zuallererst erfordert eine effektive und angemessene Kommunikation natürlich sprachliche Fähigkeiten (um gesprochene und schriftliche Sätze und Äußerungen zu erstellen und zu verstehen), soziolinguistische Fähigkeiten (um Akzent, Dialekt, Tonfall und linguistische Marker der sozialen Beziehungen zwischen Sprechern zu verarbeiten) und rhetorische Fähigkeiten (für das Generieren längerer stimmiger Äußerungen mittels geeigneter kommunikativer Konventionen, und für das Einsetzen gesprochener Beiträge und schriftlicher Texte für bestimmte kommunikative Zwecke). Diese werden jedoch im vorliegenden Kontext als allgemeine Fähigkeiten betrachtet und sind somit nicht Teil des Modells. Leser, die an einer detaillierten Schilderung dieser speziellen Fähigkeiten interessiert sind, sollten stattdessen den Allgemeinen europäischen Referenzrahmen für Sprachen lesen (siehe Fußnote 5), wo sie im Einzelnen tiefergehend erörtert werden.

3. die Fähigkeit, sich selbstbewusst und ohne Aggression zu äußern, auch in Situationen, in denen man aufgrund eines Machtgefälles benachteiligt ist, und eine grundlegende Uneinigkeit mit einer anderen Person auf eine Weise auszutragen, die dessen ungeachtet die Würde und Rechte der anderen Person respektiert;
4. die Fähigkeit, unterschiedliche Ausdrucksformen und die unterschiedlichen Kommunikationskonventionen (verbal und nonverbal) in den von anderen sozialen Gruppen und deren Kulturen verwendeten Kommunikationen zu erkennen;
5. die Fähigkeit, das eigene Kommunikationsverhalten anzupassen und zu modifizieren, um die kommunikativen Konventionen zu verwenden (verbale und nonverbale), die für den/die Gesprächspartner und die kulturellen Gegebenheiten angemessen sind;
6. die Fähigkeit, auf angemessene und sensible Weise Nachfragen in den Fällen zu stellen, in denen die Bedeutung der Äußerungen einer anderen Person unklar sind oder wenn Unstimmigkeiten zwischen den verbalen und nonverbalen Botschaften einer anderen Person festgestellt werden;
7. die Fähigkeit, dem Versiegen eines Gesprächs zuvorzukommen, z. B. indem man um eine Wiederholung oder Neuformulierung durch die anderen bittet oder eigene missverständene Äußerungen wiederholt, neu formuliert oder vereinfacht formuliert;
8. die Fähigkeit, als sprachlicher Vermittler in einem interkulturellen Austausch aufzutreten; u.a. durch Übersetzungen, Interpretationen und Erläuterungen, und als interkultureller Vermittler anderen hilft, die Charakteristiken von jemandem oder etwas zu verstehen und wertzuschätzen, der/das als kulturell anders wahrgenommen wird.

Teamfähigkeit

Teamfähigkeit ist die Fähigkeit, die erforderlich ist, um erfolgreich mit anderen an gemeinsamen Aktivitäten, Aufgaben und Unternehmungen teilzunehmen. Sie schließen die Fertigkeiten oder Fähigkeiten ein:

1. Ansichten und Meinungen in Gruppen zu äußern und andere Gruppenmitglieder zu ermutigen, ebenfalls in diesen Gruppen ihre Ansichten und Meinungen zu äußern;
2. einen Konsens und Kompromisse innerhalb der Gruppe zu erreichen;
3. wechselseitig und koordiniert mit anderen zusammen Maßnahmen zu ergreifen;
4. Gruppenziele zu identifizieren und festzulegen;
5. die Ziele der Gruppe zu verfolgen und das eigene Verhalten für das Erreichen dieser Ziele anzupassen;
6. die Talente und Stärken aller Gruppenmitglieder anzuerkennen und anderen zu helfen, sich in Bereichen weiterzuentwickeln, in denen sie sich verbessern müssen und wollen;
7. andere Gruppenmitglieder zu ermutigen und zu motivieren, sich gegenseitig zu helfen und miteinander zu kooperieren, um Gruppenziele zu erreichen;

8. im Bedarfsfall anderen bei ihrer Arbeit zu helfen;
9. relevantes und nützliches Wissen, Fachwissen oder Erfahrungen mit der Gruppe auszutauschen und andere anzuhalten, dies ebenfalls zu tun;
10. Konflikte in der Gruppe zu erkennen, u.a. emotionale Zeichen für Konflikte bei sich und bei anderen zu identifizieren, und auf friedliche Weise und im Dialog darauf angemessen zu reagieren.

Konfliktlösungskompetenzen

Konfliktlösungskompetenzen sind Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Konflikte friedlich anzugehen, zu behandeln und zu lösen. Sie schließen die Fertigkeiten oder Fähigkeiten ein:

1. Aggression und Negativität zu reduzieren oder zu verhindern, und ein neutrales Umfeld zu schaffen, in dem Menschen frei ihre unterschiedlichen Meinungen und Sorgen ohne Angst vor Repressalien äußern können;
2. Aufnahmebereitschaft, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen zwischen Konfliktparteien zu fördern und zu stärken;
3. Unterschiede in der Machtposition und/oder im Status der Konfliktparteien zu erkennen und Schritte zu ergreifen, um die möglichen Auswirkungen dieser Differenzen auf die Kommunikation zwischen ihnen zu mindern;
4. effizient Emotionen zu behandeln und zu regulieren - die Fähigkeit, sowohl die eigenen zugrunde liegenden emotionalen Verfassungen und Motive als auch die anderer Personen zu interpretieren, und sich mit emotionalem Stress, Ängsten und Unsicherheit bei sich und bei anderen auseinanderzusetzen;
5. unterschiedlichen Perspektiven von Konfliktparteien zuzuhören und diese zu verstehen;
6. die unterschiedlichen Ansichten von Konfliktparteien zu formulieren und zusammenzufassen;
7. falschen Wahrnehmungen von Konfliktparteien entgegenzutreten oder diese abzubauen;
8. zu erkennen, dass manchmal ein Moment der Stille, ein Waffenstillstand oder eine Handlungspause vonnöten sind, um den Konfliktparteien zu ermöglichen, über die Perspektiven der Anderen nachzudenken;
9. die Ursachen und anderen Aspekte von Konflikten zu identifizieren, zu analysieren, aufeinander zu beziehen und zu kontextualisieren;
10. Gemeinsamkeiten zu finden, auf denen man eine Einigung zwischen Konfliktparteien aufbauen kann, Suche nach Optionen für das Beilegen von Konflikten und Feinabstimmung möglicher Kompromisse oder Lösungen;
11. andere bei der Lösung von Konflikten zu helfen, indem man deren Wissen über verfügbare Optionen erweitert;
12. die beteiligten Parteien darin zu unterstützen und anzuleiten, sich auf eine optimale und akzeptable Lösung für den Konflikt zu einigen.

6.4. Wissen und kritisches Denken

Wissen meint die Gesamtheit der Informationen, die eine Person besitzt, während kritisches Denken das Verstehen und die Wertschätzung von Bedeutungen meint. Der Begriff „kritisches Denken“ wird im vorliegenden Kontext als Betonung der Notwendigkeit verstanden, dass das Verstehen und die Wertschätzung von Bedeutungen im Kontext demokratischer Prozesse und des interkulturellen Dialogs eine aktive Reflexion und eine kritische Beurteilung dessen erfordert, was verstanden und interpretiert wird (im Gegensatz zu einer automatischen, gewohnheitsmäßigen und unreflektierten Interpretation).

Die verschiedenen Formen von Wissen und kritischem Denken, die für eine Kultur der Demokratie erforderlich sind, sind den drei nachstehenden Hauptgruppen zuzuordnen:

Wissen und kritisches Selbstverständnis

Selbsterkenntnis und Selbstverständnis sind für die effiziente und angemessene Teilnahme an einer Kultur der Demokratie unerlässlich. Wissen und kritisches Selbstverständnis haben viele unterschiedliche Aspekte, u.a.:

1. Wissen und kritisches Denken über die eigenen kulturellen Zugehörigkeiten;
2. Wissen und kritisches Denken über die eigene Weltsicht und deren kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte und Voreingenommenheiten;
3. Wissen und kritisches Denken über die Annahmen und Voreinstellungen, die der eigenen Weltsicht zugrunde liegen;
4. kritisches Denken darüber, auf welche Weise die eigene Weltsicht und die eigenen Annahmen und Voreinstellungen bedingt sind und von den eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und Erfahrungen abhängen, und wiederum unsere Wahrnehmungen, Urteile und Reaktionen auf andere Menschen beeinflussen;
5. Bewusstsein der eigenen Emotionen, Gefühle und Motive, besonders in Kontexten, die Kommunikation und Kooperation mit anderen Menschen einschließen;
6. Wissen und kritisches Denken über die Grenzen der eigenen Kompetenz und des eigenen Fachwissens.

Wissen und kritisches Denken über Sprache und Kommunikation

Wissen und kritisches Denken über Sprache und Kommunikation haben viele unterschiedliche Aspekte und schließen u.a. das Folgende ein:

1. Wissen über sozial angemessene verbale und nonverbale kommunikative Gepflogenheiten, die Anwendung auf die Sprache/n finden, die man benutzt;
2. kritisches Denken darüber, dass Menschen mit einer anderen kulturellen Zugehörigkeit anderen verbalen und nonverbalen kommunikativen

- Gepflogenheiten folgen können als den eigenen, die aus ihrer Sicht bedeutsam sind, selbst wenn sie dieselbe Sprache wie man selbst benutzen;
3. kritisches Denken darüber, dass Menschen mit anderer kultureller Zugehörigkeit die Bedeutung von Kommunikationen auf andere Weise verstehen können;
 4. kritisches Denken darüber, dass es mehrere Sprechweisen in einer Sprache geben kann und eine dieselbe Sprache auf vielfältige Weise eingesetzt werden kann;
 5. kritisches Denken darüber, dass der Einsatz von Sprache eine kulturelle Übung ist, die als Träger von Informationen, Bedeutungen und Identitäten dient, die in der Kultur zirkulieren, in der die Sprache eingebettet ist;
 6. kritisches Denken über die Tatsache, dass Sprachen gemeinsame kulturelle Ideen auf eine einzigartige Weise ausdrücken können oder einzigartige Ideen ausdrücken können, deren Übertragung in eine andere Sprache schwierig sein kann;
 7. kritisches Denken über die sozialen Einflüsse und Auswirkungen unterschiedlicher Kommunikationsstile auf Andere, u.a. zu verstehen, auf welche Weise unterschiedliche Kommunikationsstile in Konflikt geraten und zu einem Ende der Kommunikation führen können;
 8. kritisches Denken darüber, auf welche Weise eigene Annahmen, Voreinstellungen, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Urteile mit der Sprache/den Sprachen verbunden sein können, die man spricht.

Wissen und kritisches Weltverstehen (u.a. Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit)

Wissen und kritisches Weltverstehen vereinen eine große Bandbreite von Wissen und Denkweisen aus vielfältigen Bereichen, einschließlich der folgenden.

(a) Wissen und kritisches Denken über Politik und Recht, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken über politische und rechtliche Konzepte, u.a. Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Staatsbürgerschaft, Rechte und Pflichten, die Notwendigkeit von Gesetzen und Vorschriften und Rechtsstaatlichkeit;
2. Wissen und kritisches Denken über demokratische Prozesse, wie demokratische Institutionen funktionieren, u.a. die Rollen politischer Parteien, Wahl- und Abstimmungsverfahren;
3. Wissen und kritisches Denken über die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Bürgern für ihre Teilnahme an öffentlichen Erörterungen und Entscheidungen offenstehen und wie sie Politik und Gesellschaft beeinflussen können, einschließlich der Reflexion über die Rolle, die die Zivilgesellschaft und NRO diesbezüglich spielen können;

4. Verstehen von Machtverhältnissen, politischen Auseinandersetzungen und widerstreitenden Meinungen in demokratischen Gesellschaften und wie man diese Meinungsverschiedenheiten und Konflikte friedlich beilegen kann;
5. Wissen und kritisches Denken über aktuelle Angelegenheiten, zeitgenössische soziale und politische Probleme und die politische Meinung anderer Menschen;
6. Wissen und kritisches Denken über die aktuellen Bedrohungen der Demokratie.

(b) Wissen und kritisches Denken über Menschenrechte, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken darüber, dass die Menschenrechte auf der Würde basieren, die allen Menschen gemein ist;
2. Wissen und kritisches Denken darüber, dass Menschenrechte universal, unveräußerlich und unteilbar sind und dass jeder nicht nur Menschenrechte, sondern auch die Pflicht hat, die Rechte anderer zu respektieren, ungeachtet von nationaler Herkunft, Ethnie, Abstammung, Religion, Sprache, Alter, Geschlecht, Gender, politischer Weltanschauung, Geburt, sozialer Herkunft, Eigentum, Behinderung, sexueller Orientierung oder eines anderen Status;
3. Wissen und kritisches Denken über die Pflichten der Staaten und Regierungen im Hinblick auf die Menschenrechte;
4. Wissen und kritisches Denken über die Geschichte der Menschenrechte, u.a. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Europäische Menschenrechtskonvention und das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes;
5. Wissen und kritisches Denken über die Beziehung zwischen Menschenrechten, Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit;
6. Wissen und kritisches Denken darüber, dass es unterschiedliche Interpretationen und Erfahrungen mit den Menschenrechten in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen geben kann, dass aber die möglichen Variationen durch international vereinbarte Rechtsinstrumente vorgegeben sind, die Mindeststandards für Menschenrechte festlegen, ungeachtet des kulturellen Kontextes;
7. Wissen und kritisches Denken darüber, wie Menschenrechtsgrundsätze in konkreten Situationen in der Praxis angewendet werden, wie es zu Menschenrechtsverletzungen kommen kann, wie Menschenrechtsverletzungen behandelt werden können und wie mögliche Konflikte zwischen Menschenrechten beigelegt werden können;
8. Wissen und kritisches Denken über Menschenrechtsprobleme in der heutigen Welt;

(c) Wissen und kritisches Denken über Kultur und Kulturen, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken darüber, wie die kulturelle Zugehörigkeit von Menschen deren Weltansicht, Voreinstellungen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Werte, Verhaltensweisen und Interaktionen mit anderen Menschen beeinflussen;
2. Wissen und kritisches Denken darüber, dass alle kulturellen Gruppen intern vielfältig und heterogen sind, keine festgelegten inhärenten Merkmale

- aufweisen, Personen einschließen, die traditionelle kulturelle Bedeutungen anzweifeln und herausfordern, und sich stetig weiterentwickeln und verändern;
3. Wissen und kritisches Denken darüber, wie Machtstrukturen, diskriminierende Praktiken und institutionelle Hürden innerhalb und zwischen kulturellen Gruppen funktionieren, um Chancen für machtlose Menschen zu begrenzen;
 4. Wissen und kritisches Denken über die spezifischen Überzeugungen, Werte, Normen, Praktiken, Diskurse und Produkte, die von Menschen benutzt werden, die einer bestimmten Kultur angehören, besonders jene, die von Menschen benutzt werden, mit denen man interagiert und kommuniziert und die als kulturell anders wahrgenommen werden.

(d) Wissen und kritisches Denken über Religionen, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken über die wichtigsten Aspekte der Geschichte bestimmter religiöser Traditionen, der wichtigsten Texte und wichtigsten Dogmen bestimmter religiöser Traditionen und über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die zwischen diesen unterschiedlichen religiösen Traditionen bestehen;
2. Wissen und kritisches Denken über die religiösen Symbole, religiösen Rituale und den Gebrauch von Sprache in der Religion;
3. Wissen und kritisches Denken über die wichtigsten Merkmale von Überzeugungen, Werten, Praktiken und Erfahrungen von Menschen, die eine bestimmte Religion ausüben;
4. Verstehen der Tatsache, dass die subjektive Erfahrung und das persönliche Ausleben von Religionen wahrscheinlich auf vielfältige Weise von den Standarddarstellungen dieser Religionen abweichen werden;
5. Wissen und kritisches Denken über die interne Vielfalt von Überzeugungen und Praktiken, die in einer bestimmten Religion existiert;
6. Wissen und kritisches Denken über die Tatsache, dass alle religiösen Gruppen Menschen einschließen, die traditionelle religiöse Deutungen anzweifeln und in Frage stellen, und dass religiöse Gruppen keine festgelegten inhärenten Merkmale aufweisen, sondern sich stetig weiterentwickeln und verändern.

(e) Wissen und kritisches Denken über Geschichte, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken über das stetem Wandel unterworfenen Wesen von Geschichte und wie Interpretationen der Vergangenheit im Laufe der Zeit und in verschiedenen Kulturen variieren können;
2. Wissen und kritisches Denken über bestimmte Narrativen mit unterschiedlichen Sichtweisen auf historische Kräfte und Faktoren, die die heutige Welt geprägt haben;
3. Wissen und kritisches Denken über historische Untersuchungen, insbesondere wie Fakten ausgewählt und zusammengefügt werden und wie sie für die Produktion historischer Darstellungen, Erklärungen und Argumentationen als Beweise genutzt werden;
4. Wissen und kritisches Denken über die Notwendigkeit alternativer historischer Informationsquellen, weil Beiträge marginalisierter Gruppen (z. B. kulturelle

Minderheiten und Frauen) häufig von den historischen Standarderzählungen ausgeschlossen werden;

5. Wissen und kritisches Denken darüber, wie Geschichte häufig aus ethnozentrischer Sicht präsentiert und gelehrt wird;
6. Wissen und kritisches Denken darüber, wie sich im Laufe der Zeit die Konzepte von Demokratie und Staatsbürgerschaft auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Kulturen entwickelt haben;
7. Wissen und kritisches Denken über Stereotypen als Form von Diskriminierung, die eingesetzt wurde, um Individualität und Vielfalt von Menschen zu leugnen und Menschenrechte zu unterminieren und in einigen Fällen sogar zu Verbrechen gegen die Menschlichkeit geführt haben;
8. kritisches Denken über die und Interpretieren der Vergangenheit im Licht der Gegenwart mit Ausblick auf die Zukunft und Verstehen der Relevanz der Vergangenheit für die Belange und Probleme der heutigen Welt.

(f) Wissen und kritisches Denken über die Medien, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken über die Prozesse, mit denen die Massenmedien Informationen auswählen, interpretieren und bearbeiten, bevor sie diese veröffentlichen;
2. Wissen und kritisches Denken über die Massenmedien als Konsumware, die Produzenten und Konsumenten einschließt, und der möglichen Motive, Intentionen und Ziele, die die Hersteller von Inhalten, Bildern, Botschaften und Werbung in den Massenmedien haben könnten;
3. Wissen und kritisches Denken über die digitalen Medien, wie digitale Medien Inhalte, Bilder, Botschaften und Werbung produzieren und über die möglichen Motive, Intentionen und Ziele jener, die diese herstellen oder vervielfältigen;
4. Wissen und kritisches Denken über die Auswirkungen von Inhalten der Massenmedien und digitalen Medien auf die Urteile und Verhaltensweisen einzelner Menschen;
5. Wissen und kritisches Denken darüber, wie politische Botschaften, Propaganda und Hassrede in den Massenmedien und digitalen Medien produziert werden, wie diese Formen der Kommunikation identifiziert und wie Menschen sich vor den Auswirkungen dieser Kommunikationen wappnen und schützen können.

(g) Wissen und kritisches Denken über Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit, die Folgendes einschließen:

1. Wissen und kritisches Denken über Wirtschaft und die wirtschaftlichen und finanziellen Prozesse, die sich auf das Funktionieren der Gesellschaft auswirken, einschließlich der Beziehung zwischen Beschäftigung, Einkommen, Profit, Besteuerung und staatlichen Ausgaben;
2. Wissen und kritisches Denken über die Beziehung zwischen Einkommen und Ausgaben, das Wesen und die Folgen von Schulden, die realen Darlehenskosten und die anderen Risiken von Darlehen außer der Rückzahlungskapazität;

3. Wissen und kritisches Denken über die wirtschaftliche Interdependenz der globalen Gemeinschaft und den Einfluss, den persönliche Entscheidungen und persönliches Konsumverhalten auf andere Teile der Welt haben können;
4. Wissen und kritisches Denken über die Umwelt, die Faktoren, die diese beeinflussen können, die mit Umweltschäden verbundenen Risiken, aktuelle Umweltprobleme und die Notwendigkeit für einen verantwortungsvollen Konsum und für Umweltschutz und Nachhaltigkeit;
5. Wissen und kritisches Denken über die Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, sozialen, politischen und ökologischen Prozessen, besonders aus globaler Sicht;
6. Wissen und kritisches Denken über die ethischen Fragen, die mit der Globalisierung verbunden sind.

7. Schlussbemerkungen

Wie am Anfang dieses Dokuments ausgeführt, ist das hier präsentierte Modell ein Versuch, eine Beschreibung der Kompetenzen zu liefern, die von den Lernenden zu erwerben sind, wenn sie effiziente und engagierte Bürger werden und friedlich zusammen mit anderen Menschen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften leben wollen. Das vorliegende Modell wird sich hoffentlich als nützlich für bildungspolitische Entscheidungen und die Planung erweisen und den Aufbau von Bildungssystemen erleichtern, die zum Ziel haben, die Lernenden auf ein Leben als demokratisch und interkulturell kompetente Bürger vorzubereiten.

Es verbindet sich mit diesem Modell auch die Hoffnung, dass es Bildungssysteme ermöglichen wird, die Lernende zu autonomen Sozialakteuren machen, die eigene Lebensziele in dem Rahmen wählen und verfolgen können, der von demokratischen Institutionen und durch die Achtung der Menschenrechte vorgegeben wird. Mehrere Kompetenzen des Modells sind im Hinblick auf dieses Ziel von besonderer Relevanz. Wenn Lernende z. B. eine offene Einstellung gegenüber anderen Kulturen, Überzeugungen, Weltansichten und Gebräuchen entwickeln, werden sie willens sein, andere Perspektiven und Lebensweisen zu entdecken und zu untersuchen, die jenseits der traditionellen Lebensweise liegen, in der sie selbst aufgewachsen sind, und so die Bandbreite ihrer Erfahrungen und ihren Horizont erweitern. Wenn sie selbständige Lernkompetenzen erwerben, können sie selbständig etwas über diese neuen Perspektiven und Lebensweisen lernen und hängen nicht allein von Informationen ab, die von anderen in ihrer unmittelbaren Umgebung bereitgestellt werden. Und wenn sie analytische Kompetenzen und kritisches Denken entwickeln, können sie alternative Perspektiven und Lebensweisen, neue Ideen und neue Informationen eingehend untersuchen und eigene Beurteilungen treffen, ob diese akzeptabel oder wünschenswert sind. Darüber hinaus werden, wenn junge Menschen lernen, Menschenwürde, kulturelle Vielfalt und Demokratie wertzuschätzen, diese Werte als Grundlage für alle ihre Entscheidungen und Handlungen dienen, und sie werden bereitwillig ihr Leben auf eine Weise führen, die die Würde und Menschenrechte anderer Menschen und die Grundsätze der Demokratie respektiert.

Lernende mit den im vorliegenden Modell enthaltenen Kompetenzen auszustatten, ist somit ein wesentlicher Schritt, der erforderlich ist, um sie zu ermächtigen, eigene Ziele in dem Rahmen zu wählen und zu verfolgen, der durch die Achtung der Menschenrechte und demokratische Prozesse vorgegeben ist. Ihnen durch das Bildungssystem diese Kompetenzen zu vermitteln, einhergehend mit Maßnahmen zum Abbau struktureller Benachteiligungen und Ungleichheiten, ist unerlässlich, um das zukünftige Funktionieren unserer kulturell unterschiedlichen Gesellschaften und die Ermächtigung und das Wohlergehen aller jungen Menschen, die in ihnen leben, zu gewährleisten.

Anhang A

Die Quellen der Kompetenzsysteme, die für das Projekt ausgewertet wurden

Dieser Anhang listet die Quellen aller Kompetenzsysteme auf, die für das Projekt ausgewertet wurden. Einige der aufgeführten Quellen enthalten mehr als ein Kompetenzsystem, während andere Quellen Kompetenzsysteme wiederholen, die bereits in anderen Quellen beschrieben sind. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Zahl der Dokumente in dieser Liste (102) von der Gesamtanzahl der Systeme, die geprüft wurden (101). Außer bei anderslautenden Angaben wurden alle Webseiten am 17. Februar 2016 aufgerufen.

1. Abbe A., Gulick L. M. V. and Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf.
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/.
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?", in Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-68), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. and Zani B. (eds), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 162-87), Routledge, London.
6. Barrett M. and Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.
8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. and Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual*

- and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
9. Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
 10. Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
 11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf.
 12. Brander P., Cardenas C., de Vicente Abad J., Gomes R. and Taylor M. (2004), *Education pack “All different – all equal”*, Council of Europe, Strasbourg, <http://eycb.coe.int/edupack/>.
 13. Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A. and Pinkeviciute J. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf.
 14. Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf.
 15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
 16. Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
 17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009a), *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf.
 18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009b), *Autobiography of intercultural encounters: notes for facilitators*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_notes_for_facilitators_en.pdf.
 19. Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
 20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools*, Campaign for the Civic Mission of Schools, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.

21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F. J., Noguero A. and Schröder-Sura A. (2012), *FREPA – a framework of reference for pluralistic approaches: competences and resources*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg, <http://carap.ecml.at/>.
22. Catteeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Brussels, www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment.
23. Čehajić S., Brown R. and Castano E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology* 29(3), 351-67.
24. Čehajić S., Effron D., Halperin E., Liberman V. and Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology* 101, 256-70.
25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J. and Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science* 5 (1), 67-75.
26. Connerley M. L. and Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
27. Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, France (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf.
28. Council of Europe (1996), *EDC consultative meeting*, Doc. DECS/CIT (96)1.
29. Council of Europe (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity – competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp.
30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), 91-107.
31. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, 241-66.
32. Department for Education, England, UK (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf.
33. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra [Government of Navarra] (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria y secundaria*, http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf.
34. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco [Basque Government] (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/

- dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competicencias_Basicas_c.pdf.
35. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. European Commission and Council of Europe, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
 36. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework.
 37. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
 38. European Parliament (2006), Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30.12.2006, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm and <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionId=5CpqTzDLm1sDXXGD82RBdwXQKRv1fJLbn9y8ngmS8GNmyNv9ynVLI-975582138?uri=CELEX:32006H0962>.
 39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, Brussels.
 40. Fantini A. E. and Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
 41. Flowers N., Brederode-Santos M. E., Claeys J., Fazah R., Schneider A. and Szelényi Z. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edition), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf.
 42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz, Austria, 5-7 December 2007.
 43. Göksel A., Gomes R., Keen E. and Brander P. (2010), *Mosaic: the training kit for Euro-Mediterranean youth work*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf.
 44. Gollob R., Krapf P. and Weidinger W. (eds) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.
 45. Gonzalez R., Manzi J. and Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", in Tropp L. and Mallett R. (eds), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (pp. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.
 46. Government of Andorra (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", in Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà, *Butlletí Oficial del Principat*

- d'Andorra 17, 4 de març del 2015, www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf.
47. Government of Hungary (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Közlöny.
 48. Government of Spain (2013), *Boletín Oficial del Estado* 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858-97921, www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
 49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, Council of Europe, Strasbourg.
 50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. and Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, 1192-95.
 51. Halperin E., Porat R., Tamir M. and Gross J. J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
 52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J. and Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, 1767-69.
 53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J. and Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.
 54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung", unpublished manuscript, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [summarised in Byram, 2008].
 55. Hoskins B. and Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* JRC Scientific and Technical Report EUR 23360 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
 56. Hoskins B., Villalba C. M. H. and Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, JRC Scientific and Technical Report EUR 25182 EN 2012, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
 57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D. and Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, JRC Scientific and Technical Report EUR 23210 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
 58. INCA (2004), INCA Framework (assessor version), <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
 59. Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

60. Karwacka-Vögele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding" in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
61. Krammer R., Kühberger C. and Windischbauer E. (2008), *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vienna, www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf.
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?* Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp.
63. Mata P. and Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", in Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (pp. 12-23), European Commission's Lifelong Learning Programme: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.
64. Messner W. and Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", in Bäumer U., Kreutter P. and Messner W. (eds), *Globalization of professional services* (pp. 189-201), Springer Verlag, Berlin.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", in Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 19-30), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
66. Mompoin-Gaillard P. and Lázár I. (eds) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
69. Noor M. and Cantacuzino M. (2013), *The forgiveness toolbox*, www.theforgivenessstoolbox.com.
70. Noor M., Brown R. J. and Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), 481-95.
71. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J. and Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other?", *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), 819-32.
72. North-South Centre of the Council of Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*,

- North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon, www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf.
73. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
 74. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), 385-95.
 75. O'Regan J. P. and MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CILT, The National Centre for Languages, London.
 76. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005), *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo, Paris. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
 77. OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, www.osce.org/odihr/93969.
 78. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for school*, Oxfam, Oxford, www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx.
 79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.
 80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy", *Intercultural Education* 25, 157-74.
 81. Prats E., Tey A. and Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*, Aula de Ciutadania, Barcelona.
 82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
 83. Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Göttingen.
 84. Saguy T. and Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, 791-802.
 85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/.
 86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010a), *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings.pdf.
 87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf.

88. Schulz W., Ainley J. and van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison". Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Gothenburg, 1-3 July 2010.
89. Shnabel N., Halabi S. and Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, 867-77.
90. Soland J., Hamilton L. S. and Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21cskills.pdf>.
91. Stradling R. (2001), *Teaching 20th century European history*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf.
92. Sue D. W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence", *The Counseling Psychologist* 29(6), 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G. and Kenworthy J. (2006), "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), 119-35.
94. Tam T., Hewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. and Parkinson B. (2008), "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), 303-20.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf.
96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html.
98. Ulrich M. and Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
100. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
101. Veldhuis R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*, Doc DECS/CIT (97)23, Council of Europe, Strasbourg.
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M. .

Anhang B

Die 55 möglichen Kompetenzen, die in den 101 Kompetenzsystemen identifiziert wurden

Bitte beachten, dass diese Liste nur Kompetenzen der 101 Systeme enthält, die als relevant für eine Kultur der Demokratie erachtet wurden. Sie schließt andere Kompetenzen der Systeme aus, die eher für andere Kontexte von Relevanz sind (z. B. Beschäftigungsfähigkeit).

1. Wertschätzen/Respektieren anderer Menschen
2. Wertschätzen/Respektieren kultureller Unterschiede und Vielfalt
3. Wertschätzen/Respektieren der Menschenrechte
4. Wertschätzen/Respektieren von Demokratie
5. Wertschätzen/Respektieren von Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit
6. Wertschätzen/Respektieren anderer Kulturen/kulturellen Andersseins, einschließlich persönliche Offenheit gegenüber anderen Kulturen
7. Toleranz
8. Gemeinwohlorientierung
9. Verantwortung
10. Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit
11. Autonomie und Eigeninitiative
12. Toleranz für Mehrdeutigkeit
13. Fähigkeit zur Kooperation und Zusammenarbeit
14. Fähigkeit zur Konfliktlösung
15. Empathie und Dezentrierung
16. Multiperspektivität
17. Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis
18. Kommunikatives Bewusstsein
19. Sprachwissen
20. Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten
21. Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen
22. Emotionales Bewusstsein
23. Emotionen und Motivationen für eine bürgerliche und politische Teilnahme

24. Stressmanagement, emotionale Steuerung, Eigensteuerung
25. Politisches und bürgerliches Interesse
26. Politische und bürgerliche Meinungen und Überzeugungen
27. Wissen und kritisches Denken über Politik und Recht
28. Wissen und kritisches Denken über Finanzangelegenheiten und Wirtschaft
29. Wissen und kritisches Denken über Menschenrechte
30. Wissen und kritisches Denken über spezifische Kulturen
31. Wissen und kritisches Denken über Kultur im Allgemeinen
32. Wissen und kritisches Denken über Religionen
33. Wissen und kritisches Denken über die Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit
34. Wissen und kritisches Denken über Geschichte
35. Wissen und kritisches Denken über die heutige Welt
36. Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf Medien (sowohl traditionelle als auch neue Medien)
37. Fähigkeit zur Entdeckung von Wissen und zum Lernen durch Interaktion
38. Fähigkeit, zu interpretieren und Bezüge herzustellen
39. Fähigkeit, allgemeine Begründungen und Analysen durchzuführen
40. Die Fähigkeit, zwischen langfristigen und kurzfristigen Gewinnen, Vorteilen oder Zielen zu unterscheiden
41. Kritisches Denken
42. Kritisches kulturelles Bewusstsein
43. Ethische/moralische Argumentation, Beurteilung und Integrität
44. Problemlösung
45. Entscheidungsfindung
46. Kreativität
47. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
48. Ausdauer
49. Kognitive Ausrichtung oder kognitiver Stil
50. Lerneinstellungen
51. Praktische Fähigkeiten
52. Interkulturelles Verhalten
53. Politische Partizipation
54. Bürgerliche Partizipation
55. Besondere berufliche Kompetenzen (z. B. von Lehrkräften, Psychologen)

Anhang C

Weitere Leseempfehlungen, die nicht in Anhang A enthalten sind ¹⁴

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachandran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, Vol. 4 (pp. 71-81), Academic Press, New York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ Barrett M. and Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, London.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S. and Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* 89, 271-94.
- ▶ Cattle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.
- ▶ Coste D. and Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg.
- ▶ Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, European Court of Human Rights, Council of Europe, Strasbourg, available at www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Committee of Ministers, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 17 February 2016.

14. Quellenverweise zu den zusätzlichen Materialien sind in der kommentierten Bibliografie zu finden, die für das aktuelle Projekt erstellt wurde (siehe www.coe.int/competences für weitere Einzelheiten).

- ▶ Council of Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Deardorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edition), Cornell University Press, Ithaca, NY.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M. and Moore K. A. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 253-65), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), 717-28.
- ▶ Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College. Singapore.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.
- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance – a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* 38(4), 506-22.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. and Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a trans-national paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65), Academic Press, New York.

- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* 42, 249-88.
- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J. and Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, available at www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Anhang D

Autoren und Beitragende

Hauptautor:

- ▶ Martyn Barrett

Beiträge von:

- ▶ Michael Byram, Luisa De Bivar Black, Jaroslav Faltyn, Claudia Lenz, Pascale Mompoin-Gaillard, Ketevan Natriashvili, Milica Popović, Călin Rus, Salvador Sala, Hilligje van't Land, Natalia Voskresenskaya, Pavel Zgaga.

Bildungsabteilung des Europarats:

- ▶ Sjur Bergan, Villano Qiriazzi, Christopher Reynolds, Mireille Wendling.

Danksagungen:

Die Bildungsabteilung des Europarats dankt den folgenden Personen für das Überprüfen des Entwurfs des Kompetenzmodells für demokratische Kultur und ihr Feedback:

- ▶ Erik Amnå, Léonce Bekemans, Cesar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel Garcia Lopez, Rolf Gollob, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, David Muller, Natia Natsvlshvili, Oana Nestian Sandu, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Roberto Ruffino, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbits, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Das Projekt zur Entwicklung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur hat des Weiteren von der aktiven und finanziellen Unterstützung der Bildungsministerien von Andorra, Georgien und Norwegen profitiert.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

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

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

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

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

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.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
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

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

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: + 30 210 32 55 321
Fax: + 30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: + 36 1 329 2170
Fax: + 36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: + 39 0556 483215
Fax: + 39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

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

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Die heutigen Gesellschaften in Europa sehen sich mit vielen Herausforderungen konfrontiert, u.a. sinkender Wahlbeteiligung, einem steigenden Misstrauen gegenüber Politikern, einer hohen Zahl von Hassverbrechen, Intoleranz und Vorurteilen gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten und einer steigenden Unterstützung eines gewaltbereiten Extremismus. Diese Herausforderungen bedrohen die Legitimität demokratischer Institutionen und die friedliche Koexistenz in Europa.

Die Schulbildung ist ein wichtiges Instrument, mit dem man diesen Herausforderungen begegnen kann. Geeignete Bildungsinhalte und Praktiken können das demokratische Engagement beflügeln, Intoleranz und Vorurteile reduzieren und die Unterstützung von gewaltbarem Extremismus senken. Zur Erreichung dieser Ziele müssen Pädagogen jedoch ein klares Verständnis der demokratischen Kompetenzen haben, die über den Lehrplan vermittelt werden sollen.

Dieses Buch präsentiert ein neues konzeptuelles Modell der Kompetenzen, die Bürger benötigen, um an einer demokratischen Kultur teilnehmen und friedlich zusammen mit anderen in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften leben zu können. Das Modell ist das Ergebnis einer intensiven zweijährigen Arbeit und wurde im Rahmen einer internationalen Konsultation von führenden Bildungsexperten einhellig befürwortet. Das Buch beschreibt im Detail das Kompetenzmodell und die für seine Entwicklung eingesetzten Methoden. Das Modell liefert ein robustes konzeptuelles Fundament für die zukünftige Ausarbeitung von Lehrplänen, Lehransätzen und Bewertungen für die Demokratie- und Menschenrechtserziehung. Seine Anwendung wird Bildungssysteme auf wirksame Weise ermöglichen, Schüler auf ein Leben als engagierte und tolerante demokratische Bürger vorzubereiten. Das Buch ist die erste Komponente eines neuen Referenzrahmens des Europarats für Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Es ist unverzichtbarer Lesestoff für alle bildungspolitischen Entscheidungsträger und Pädagogen, die in den Bereichen Demokratieerziehung, Menschenrechtserziehung und interkulturelles Training arbeiten.

PREMS 000818

DEU

www.coe.int

Der Europarat ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 47 Mitgliedsstaaten, von denen 28 auch Mitglied der Europäischen Union sind. 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 Mitgliedsstaaten.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8556-3
13 €/26 \$US



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE