

Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur Erfassung demokratischer Kompetenzen

Michael Bigos, Jessica Kaloianis, Benedikt Descouvierès & Denise Dazert

Mainz & Boppard, 31.10.2022

Der Text dieser Publikation sowie der im Anhang enthaltene Fragebogen sind unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>. Abbildungen und sonstiges Drittmaterial unterliegen nicht der Creative Commons-Lizenz. Sofern die betreffende Weiternutzung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Inhalt

Einleitung.....	4
Das Projekt	4
Demokratische Bildung in Schule und Unterricht	5
Jede Stimme zählt! – Demokratiepädagogik im wertorientierten Schulprofil der BBS Boppard	7
Demokratische Kompetenzen	9
Projekttablauf	11
Pilotphase (08/2020 – 04/2021)	12
Entwicklungsphase (05/2021 – 02/2022)	12
Validierungsphase (01/2022 – 04/2022).....	13
Statistische Analyse.....	14
Interne Konsistenz.....	14
Itemkennwerte.....	15
Fazit und Ausblick.....	18
Literatur.....	20
Anlage 1: Fragebogen „Demokratie leben in Europa“	22

Einleitung

Demokratie ist nicht selbstverständlich. Auch und gerade in modernen Gesellschaften muss um sie gerungen und für sie eingetreten werden. Sie wird regelmäßig auf den Prüfstand gestellt – etwa durch populistische Gruppierungen in Politik und Zivilgesellschaft, durch Verschwörungserzählungen und Falschinformationen, wie auch durch Herausforderungen der Gegenwart, wie die `Corona-Krise` oder den Ukraine-Krieg. Solche Krisen bringen für die Demokratie immer neue Hürden hervor und doch ist diese auch eine der wichtigsten Grundlagen für unser Zusammenleben in Europa. Vor diesem Hintergrund ist das Erlernen und Erleben von Demokratie insbesondere für die heranwachsende Generation von besonderer Bedeutung. Demokratiekompetenzen sind ein Teil politischer und lebensweltlicher Grundbildung und des Fundaments freiheitlicher Gesellschaften.

Für Schule und Unterricht folgt daraus die Aufgabe, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in den Kanon schulischer Bildung zu integrieren (vgl. KMK 2018). Um dieser Aufgabe adäquat nachzukommen, müssen aber auch jenseits von Lehr-Lernszenarien in der Schule als Lebensort demokratische Erfahrungsräume ausgestaltet und eingeräumt werden. Denn die Schule ist ein sozialer Lernort und damit immer auch Experimentierlabor für gesellschaftliche Prozesse. Hier entsteht ein bedeutsamer Teil der Sozialisationserfahrungen Jugendlicher und hier wird ausgehandelt, wie lösungsorientierte Konfliktbewältigung oder Interessensausgleich und Minderheitenschutz gelebt werden können. Um diesen Anspruch einlösen zu können, ist es von Bedeutung, die Einstellungen von Schüler:innen zum Thema demokratische Kultur und zu diesbezüglichen Praktiken zu kennen. Nur so kann im Unterricht und in der Schulentwicklung an die Wissensstände und Einstellungen angeknüpft werden. Daher wurde im vorliegenden Projekt ein Messinstrument entwickelt, das die Demokratiekompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick nimmt.

Das Projekt

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung der Beteiligung von Schüler:innen an demokratischen Prozessen in der Schule und ihrer Lebensumwelt hat die Berufsbildende Schule (BBS) Boppard das Projekt „Demokratie – eine Chance für die BBS Boppard und die Regionen Europas“, finanziert aus Mitteln des EU-Programms Erasmus Plus, ins Leben gerufen. Übergeordnetes Ziel des Projekts ist die Förderung einer demokratischen Schulkultur durch Implementation demokratischer Prozesse in das Schulleben und durch die Mitwirkung von Schüler:innen an denselben.

Einzelmaßnahmen des Projekts waren u.a. die Schulung der Lehrkräfte im Hinblick auf demokratische Lehr- und Lernmethoden, schulische Demokratieentwicklung, digitale Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse. In diesem Rahmen wurde das hier beschriebene Teilprojekt „Demokratie leben in Europa“ gemeinsam von der Berufsbildenden Schule Boppard und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz initiiert. Ziel des Teilprojekts ist die partizipative Entwicklung eines Instruments zur Kompetenzmessung im Bereich demokratischer Einstellungen.

Die Übernahme von Verantwortung inner- und außerhalb der Schule ist durch die Altersstruktur der Schüler:innen im berufsbildenden Schulwesen von besonderer Bedeutung. Sie befinden sich bereits in der späten Phase der Adoleszenz und sind somit mit mehreren Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Die politische Beteiligung an Wahlen und anderen Partizipationsformen sowie die damit eng verwobene Entwicklung eines eigenen Norm- und Wertesystems sind in diesem Kontext bedeutender Teil des Hereinwachsens in erwachsene Verhaltensweisen und Rollen (Harring 2015). Vor diesem Hintergrund formuliert die BBS Boppard mit ihrem programmatischen Motto „Starke

Persönlichkeiten in digitalen Zeiten“ Partizipation als ein strategisches Leitziel: Sie versteht Demokratiebildung und demokratische Prozesse als maßgeblichen Teil der Schulentwicklung.

Das im Projektverlauf entwickelte Messinstrument erhebt belastbare Daten zur demokratischen Orientierung und zu den für Demokratie relevanten Kompetenzen der Schüler:innen. Indem es diese sichtbar macht, ermöglicht es Schulen, bedarfsabhängige schulische Prozesse in Bewegung zu setzen. Die Entwicklung dieses Instruments erfolgte nach einem stringent partizipativen Ansatz unter aktiver Einbeziehung einzelner Klassen der Schule durch die Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Über Schulleitung, Lehrkräfte und Klassenverbände wurden alle Stakeholder-Gruppen der Schule aktiv in die formative Entwicklung des Messinstruments eingebunden.

Demokratische Bildung in Schule und Unterricht

„Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe - auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte - reflektiert und gelebt wird“ (KMK 2018: 2f).

Demokratie als Antwort auf die Frage, wie wir grundsätzlich leben und unsere Gemeinschaftlichkeit organisieren wollen, steht fortlaufend unter Druck. Populistische Bewegungen, Fake News in den sozialen Medien, antidemokratische Tendenzen oder auch eine bewusste Distanz zu demokratischen Prozessen und Institutionen in der Gesellschaft sind keine Neuigkeiten (Haarmann, Kenner & Lange 2020: 2; Bigos 2022). Auch das Vertrauen in demokratische Institutionen durch die Bürger:innen ist durch Frustrationserfahrungen oder eine gefühlte Distanz zu demokratischen Prozessen getrübt (Rauschenberg 2018). Demokratie und demokratische Grundordnungen in der Gesellschaft sind jedoch weniger Institutionen als ein kontinuierlicher gesellschaftlicher Prozess, der immer wieder aufs Neue erlernt, gelebt und adaptiert werden muss. Dieser Prozess ist dabei in jeder Gesellschaft strittig, heterogen und variabel. Demokratische Kultur ist kein statisches Konzept, sondern entwickelt sich fortlaufend weiter. Demokratisches Denken und Handeln erfahrbar zu machen, ist deshalb so wichtig, weil Demokratie als „einzige Gesellschaftsordnung [...] gelernt werden muss“, wie es der Soziologe Oskar Negt in einem Interview 2004 formulierte. Daher sind auch die Schüler:innengenerationen für die Entwicklung und Pflege demokratischer Kompetenzen besonders bedeutsam, da sie die Verantwortlichen und Gestalter von morgen sein werden.

Für Jugendliche und junge Erwachsene zeigt sich in empirischen Studien indes ein eher durchwachsenes Bild. Trotz Interesse an Politik und gesellschaftlichen Fragestellungen fühlen sich diese gesellschaftlichen Gruppen nicht immer im politisch-demokratischen Prozess repräsentiert. Beteiligungsformen dieser Altersgruppe sind eher im digitalen Raum als offline und eher über einzelne Themenfelder der demokratischen Willensbildung als über etablierte Institutionen und traditionelle Verfahren zu finden. „Fridays for Future“, Demonstrationen und Online-Petitionen oder die digitale Mitwirkung an der Verbreitung von politischen Botschaften durch *Sharen* und *Liken* von Posts in digitalen Medienlandschaften sind Beispiele für das Repertoire an Beteiligungsmöglichkeiten dieser Generation in der Gesellschaft (Vodafone Stiftung 2020: 6).

Der Demokratiekompetenz kommt in Bildung und Sozialisation eine große Bedeutung zu. Bildungseinrichtungen – und hier gerade die berufsbildenden Schulen – sind an dieser Stelle besonders gefordert. Denn Schulen sind die einzigen Institutionen, die alle Jugendlichen erreichen (können). Die Möglichkeit, Jugendliche dabei zu unterstützen, ein Verständnis für demokratische Ideen und Werte, für den produktiven Diskurs und die aktive Einbeziehung von Pluralität zu entwickeln, kann also in dieser Institution – über alle sozialen und kulturellen Unterschiede hinweg –

gefördert werden. Eine Schule kann zu einem Ort der Demokratie werden – zu einem Ort, an dem demokratische Werte wie Respekt, Solidarität und Gleichberechtigung trotz aller Unterschiede sowie die Anerkennung der Menschenrechte die gelebte Kultur des Zusammenlebens prägen. „Hier lernen Schülerinnen und Schüler den konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Interessenlagen und finden Wege, Konflikte friedlich und durch demokratische Verfahren zu lösen. In demokratischen Schulen können sich Schülerinnen und Schüler für ihre Anliegen und nach ihren Neigungen engagieren, können sich beteiligen und mitbestimmen. Solche Schulen bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit übergeordneten gesellschaftspolitischen Fragen in lokaler, nationaler und globaler Perspektive auseinanderzusetzen. Demokratiebildung bleibt dabei nicht bei der Wissensvermittlung stehen, sondern schafft demokratische Erfahrungsräume“ (Schneider/Gerold 2020: 6).

Doch die Wechselbeziehung zwischen schulischer Bildungsarbeit und Demokratieförderung ist immer auch komplex und facettenreich. Nach dem Verständnis von Fend (2006: 49) oder Klafki (2002: 43) hat die Schule den Auftrag der Integration in die Gesellschaft. Dazu zählt die Unterstützung der sozialen Identitätsbildung und gleichzeitig die Gewährleistung gesellschaftlicher Stabilität. Das kann nur gelingen, wenn Demokratiebildung und schulische Bildung überhaupt in diesem Verständnis als nicht manipulativ, sondern kritisch-rational im Schulalltag zum Tragen kommen (Klafki 2002: 54). Ein Spannungsfeld ergibt sich folglich aus dem Widerspruch zwischen der unbestreitbar vorhandenen, notwendigen pädagogischen Lenkung in der Schule und der gleichzeitigen Bildung zur Selbstverantwortung, kritischen Reflexion und Emanzipation für die Schüler:innen. Der Beutelsbacher Konsens, den auch die KMK (2018) als Leitgedanken der politischen Bildung versteht, sieht als zentrale Prinzipien das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Berücksichtigung der individuellen Interessenslagen vor (Gloe/Oferting 2020: 101). Damit ist einerseits der Einsatz von Lehrkräften und Schulgemeinschaften im Sinne politischer Bildung umrissen, andererseits sind Schulen als Organisation eher nicht demokratisch, sondern stärker hierarchisch organisiert. Schulpflicht, Curricula, Stundenpläne, Notengebung und deren Relevanz für die Erfolgsaussichten der Schüler:innen in Schule und Beruf zeigen für die Organisation selbst, dass demokratische Strukturen für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im System klare Grenzen kennen. Dieser Widerspruch ist dabei nicht aufzulösen und doch ist es ein Anliegen der Demokratiebildung, den Schüler:innen in der Schule eben auch Möglichkeiten der Mitwirkung und Gestaltung zu eröffnen.

Die Schule und mit ihr die Lehrkräfte tragen eine besondere Verantwortung für die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Lebenswelt und das schließt die Demokratiebildung mit ein. Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei Schüler:innen zielt auf den Kern unseres gemeinschaftlichen Zusammenlebens und sozialen Austauschs. Unter dem Aspekt der politischen Bildungsarbeit geht es immer auch darum die jüngeren Generationen in Fragen der Partizipationsmöglichkeiten, wie auch die allgemeinen Anforderungen an die Urteils- und Handlungsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft Selbstaufklärung betreiben zu lassen. Nimmt man ausgehend vom gesetzlichen Auftrag einer Erziehung zum mündigen Menschen Demokratiebildung als eine wichtige Aufgabe von moderner Schule und moderner Schulentwicklung ernst, so sind in der Schulpraxis vielfältige Möglichkeiten zur Förderung demokratischer Kompetenzen und zur Ausgestaltung einer demokratisch orientierten Schulgemeinschaft denkbar. Dazu zählen etwa schulische Austauschprogramme mit Partnerschulen im Ausland, curriculare Angebote in verschiedenen Schulformen, -arten und Bildungsgängen und natürlich eine demokratisierte Schulkultur, die Mitwirkungsmöglichkeiten im Schulalltag eröffnet und echte Gestaltungsräume schafft. Die Europaschule BBS Boppard zeigt als Modellschule für Partizipation und Demokratie in Rheinland-Pfalz beispielhaft Wege einer werteorientierten Demokratiebildung auf, wie die nachfolgende Darstellung ihres Schulprofils aufzeigt.

Jede Stimme zählt! – Demokratiepädagogik im werteorientierten Schulprofil der BBS Boppard

„Die BBS Boppard ist ein Ort des Zusammentreffens von Vielfalt, in dem diese nicht nur akzeptiert, sondern gelebt wird. Wir lernen und profitieren gemeinsam mit- und voneinander.“ Das sagte Lisa Pesch, Fachschulabsolventin der BBS Boppard, anlässlich des partizipatorisch organisierten Studientages zur Erarbeitung einer neuen Schulverfassung. Mit ihrer Stellungnahme fasste sie stellvertretend die werte- und demokratieerzieherische Ausprägung der BBS Boppard pointiert zusammen. Die Europaschule BBS Boppard trägt mit ausgewählten Projekten und Schulentwicklungsprozessen zu einer wirksamen Demokratiebildung bei.

Abbildung 1: Netzwerke der BBS Boppard im Bereich Demokratie, Partizipation und Europa



Der demokratiepädagogische Ansatz in der Schulentwicklung

Das Wirken von Schule steht im Horizont ihres gesetzlich verbürgten Auftrags einer Erziehung der jungen Menschen zur Mündigkeit, was als Grundvoraussetzung zur Demokratiebildung zu verstehen ist. Die Europaschule BBS Boppard gründet ihre strategische Schulentwicklung auf der Werteerziehung, mit der sie dazu beitragen möchte, den Wert der herausragenden gesellschaftlichen Errungenschaften, wie beispielsweise der parlamentarischen Demokratie, des Rechtsstaats sowie der unantastbaren Gültigkeit der Menschen- und Grundrechte zu vermitteln.

Demokratiebildung in der Schule bewegt sich jedoch auch im Spannungsfeld eines Systems, das einerseits zur Mündigkeit, zur Selbstständigkeit und zu freiem, kritischem Denken erziehen soll und das andererseits auf gesetzlich geregelten Vorgaben beruht. In dieser systemischen Ambivalenz steht Demokratiebildung in Schule immer wieder neu vor der Herausforderung, eine demokratische Schulkultur zu etablieren und zu pflegen, damit in ihr Demokratie erfahren, erlernt, umgesetzt und gelebt werden kann. Dabei zeigt sich Demokratiebildung in der zweifachen Wortbedeutung des Begriffes „bilden“

1. zum einen darin, Lernarrangements zu kreieren, die die Entwicklung von demokratischen Handlungskompetenzen ermöglichen,
2. und zum anderen darin, Demokratie als gelebte und spürbare soziale Lebenswirklichkeit zu „bilden“ im Sinne von „aufbauen“, „realisieren“ und „konstituieren“.

Demokratiebildung benötigt beides: die Vermittlung fachlichen Wissens über die verschiedenen Schulfächer und die Förderung spezifisch prodemokratischer Werte und demokratischer Handlungskompetenz. Schule, die Demokratiebildung als erzieherischen Wert ernstnimmt, schafft durch Partizipation Ermöglichungsräume für demokratiebildende Prozesse. Und genau hier setzt die BBS Boppard in ihrem pädagogischen Handeln und ihrer Schulentwicklungsprogrammatis mit dem aktuellen strategischen Leitziel an:

„Starke Persönlichkeiten im digitalen Zeitalter“

Durch eine fortgesetzte **Praxis des Mitmachens, Mitdenkens und Mitgestaltens** können Schülerinnen und Schüler aktiv in Prozessen partizipatorischen Handelns mitwirken. Konkrete Beispiele einer an der BBS Boppard gelebten Partizipation sind ...

- längerfristige Schulentwicklungsprozesse wie die gemeinsame Erarbeitung der Schulverfassung durch Lehrende und Lernende
- regelmäßige Aktionstage gegen Populismus und Sucht
- Diskussions- und Entscheidungsprozesse mit Schüler-Vollversammlungen und festen Vertretungen der Schülerschaft in der Steuergruppe
- unterrichtliche Projekte, wie beispielsweise die „Junior-Wahl“ und der Einsatz des „wahl-o-Mat“ oder das demokratieerzieherische Fachschul-Projekt „Demokratie von klein auf“ (Descourvières in Druck)
- Projektwoche zur Europa- und Demokratiepädagogik
- partizipatorisch angelegte und umgesetzte öffentliche Info- und Fachveranstaltungen,
- regelmäßige Projekte und Veranstaltungen zur Erinnerungskultur
- das aktuelle ERASMUS+-Projekts „Bausteine einer demokratischen Schulkultur“
- die Mitarbeit im Netzwerk der Europaschulen
- Kooperation mit dem Europe Direct Ingelheim
- Mitarbeit im „Netzwerk der Modellschulen Partizipation und Demokratie Rheinland-Pfalz“
- Entwicklung eines empirischen Instruments zur Messung demokratischer Kompetenzen in Kooperation mit der Universität Mainz

Die demokratiepädagogischen Impulse im Rahmen werterzieherischen schulischen Handelns stehen auf dem Fundament des partizipativ erarbeiteten Leitbilds der Schule (vgl. Abbildung Leitbild).

Abbildung 2: Leitbild der BBS Boppard (Stand: 2022)



Quelle: <https://bbs-boppard.de/schulleben/leitbild/>

Demokratische Kompetenzen

In der fachwissenschaftlichen Diskussion mangelt es nicht an Konzepten und Begriffsbildung: Civic knowledge, citizen education, democratic citizenship, civic participation, Demokratielernen, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik, politische Bildung (KMK) – sie alle benennen prominente Konzepte, die grundsätzlich darauf abzielen, in der (schulischen) Bildungsarbeit Lernende auf ein Leben als aktive demokratische Bürger:innen vorzubereiten und ihnen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, sich aktiv und willentlich an der Gesellschaft beteiligen zu können.

Um die für eine gelingende Demokratiebildung benötigten Fähigkeiten zu differenzieren, erweist sich der Bezug auf ein Kompetenzmodell als hilfreich. Kompetenzen bezeichnen nach Weinert (2001) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“ (ebd. 2014: 27f.). Weinerts Kompetenzmodell nimmt damit die Fähigkeiten der Lernenden in den Blick, Werte, Einstellungen, Fertigkeiten, Wissen und/oder Denken anzuwenden, um angemessen und effizient auf die kontextualen Anforderungen und Chancen ihrer Erfahrungswirklichkeit einzugehen.

Das Projekt basiert für den Bereich der demokratischen Teilhabe und Partizipation auf dem Kompetenzraster „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (2018) des Europarates (CDC-Modell). Das Kompetenzraster ist dem Versuch erwachsen, die verschiedenen Modelle im europäischen Raum zu einem gemeinsamen Handlungsrahmen zusammenzuführen. Das 20 Kompetenzen umfassende Modell wurde entsprechend auf der Basis von 101 bereits bestehenden Konzeptschemata erarbeitet (Europarat 2018: 61f.) und differenziert sich in die vier Hauptkategorien:

1. Werte (z. B. Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte),
2. Einstellungen/Haltungen (z. B. Respekt oder Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein),
3. Fähigkeiten (z. B. Empathie oder Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen) sowie
4. Wissen und kritisches Denken (z. B. Wissen und kritisches Selbstverständnis)

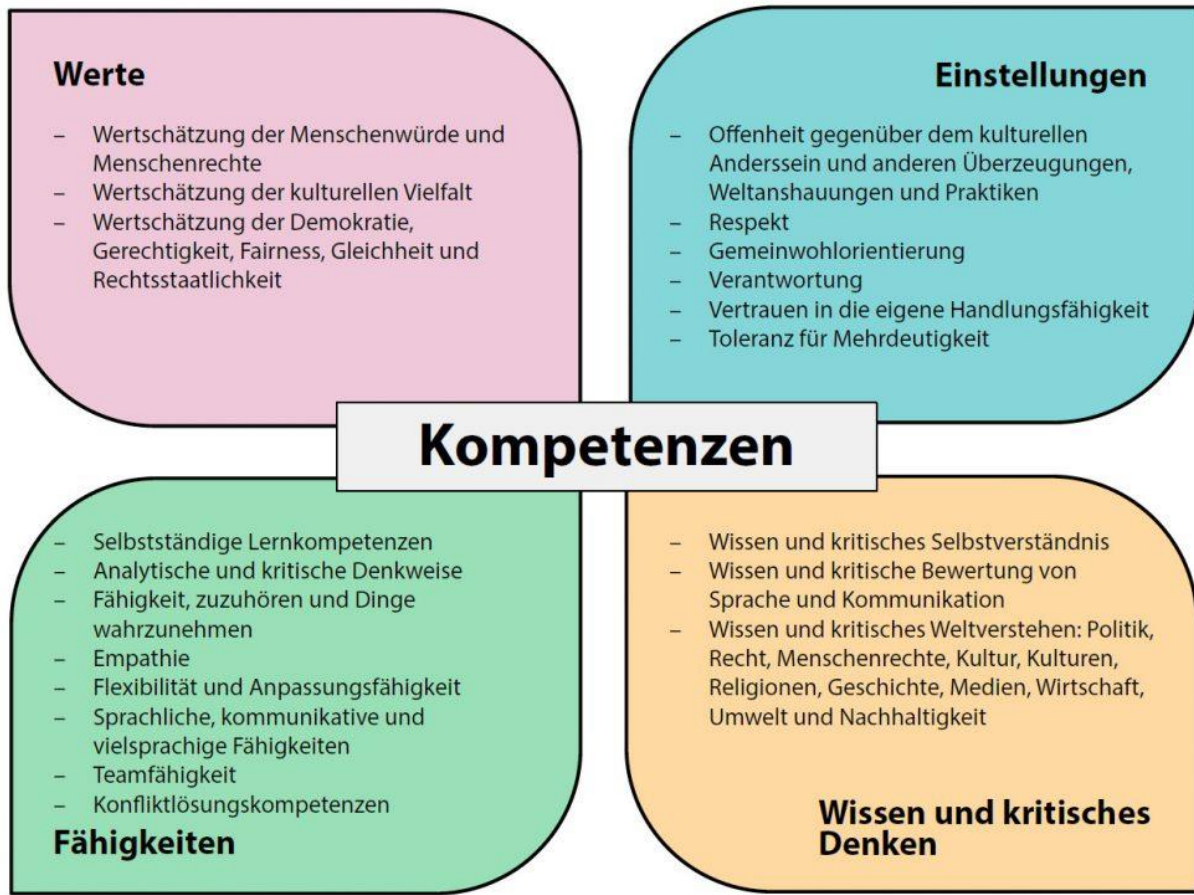


Abbildung 3: Kompetenzen für eine Demokratische Kultur (Europarat 2018: 13)

Die Hauptkategorie Werte zielt dabei beispielsweise auf die Identifikation mit dem demokratischen Staatsgefüge und beschreibt allgemeine Überzeugungen und Leitprinzipien. Die Einstellungen hingegen beziehen stärker die allgemeinen Überzeugungen, Meinungen, Emotionen und Beurteilungen gegenüber einem Sachverhalt, einer Institution oder einer Gruppe ein. Die Hauptkategorie der Fähigkeiten blickt eher auf allgemeine lern- und personenbezogene Fähigkeiten, die für schulische Bildung insgesamt relevant sind und daher auch ihren Raum für die Kompetenzentwicklung im Bereich einer demokratischen Kultur benötigen. In der verbleibenden Hauptkategorie meint Wissen die Gesamtheit der Informationen, die eine Person besitzt, während kritisches Denken auf das Verstehen und die Wertschätzung von deren Bedeutungen abzielt (Europarat 2018: 52). Nimmt man die vier Hauptkategorien des Kompetenzmodells als Orientierungspunkt, wird deutlich, dass das vorliegende Kompetenzraster das Zusammenspiel von situationspezifisch relevanten Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Wissensaspekten mit ihren Querverbindungen in den Blick nimmt. Kompetentes Verhalten wird beschrieben, indem inhaltliche Zusammenhänge zwischen einzelnen für eine demokratische Kultur notwendigen Kompetenzen sichtbar gemacht werden (Gebauer 2022: 177).

Zwar scheint die Berücksichtigung aller zu den vier Hauptkategorien gehörenden Kompetenzen gemäß der durchgeführten Metaanalyse sinnvoll und nachvollziehbar, so werden doch in Bezug auf die Frage nach der Messung entsprechender Kompetenzen Herausforderungen der Operationalisierung erkennbar. Werte sind beispielsweise als intrinsische Konzepte nicht situationsgebunden, sondern vielmehr als Metareflexionsansätze in der Person verankert. Sie sind kaum allgemeingültig zu beschreiben und manifestieren sich nur begrenzt und selektiv in

Einstellungen oder Verhaltensdispositionen. Die im Modell thematisierten Fähigkeiten weisen gleichsam ein breiter verstandenes Kompetenzverständnis auf, das nicht ausschließlich auf demokratische Kompetenzen referiert. Während die genannten Kompetenzen notwendig für den schulischen Kompetenzerwerb insgesamt sind, sind sie noch kein ausreichend exklusiver Indikator oder Deskriptor für demokratische Kompetenzen. Wissen und kritisches Denken dockt an situationsspezifische Wissensbestände (z.B. zum politischen System) und eine daran anknüpfende kritische Beurteilung an und nicht an Kompetenzen. Im Bereich schulischer Bildung sind damit enge Verbindungen zu curricularen Elementen des Unterrichts und (fach-)spezifischer Bearbeitung vorprogrammiert.

In der Konsequenz dieser Überlegungen lässt die Kategorie „Einstellungen“ für das Projektziel das höchste Maß an inhaltlicher Aussagekraft und methodischer Operationalisierbarkeit erwarten. Es sind die unter „Einstellungen“ aufgeführten Kompetenzdimensionen, die sich am ehesten auf den Erwerb demokratischer Kompetenzen engführen lassen und die sich somit am besten eignen, die Ausprägung demokratischer Kompetenzen in einer Gruppe bzw. bei einem Individuum empirisch zu erfassen. Für die Entwicklung des Messinstruments im Rahmen des hier beschriebenen Projekts treten daher die Kompetenzdimensionen Werte, Fähigkeiten und Wissen hinter die Dimension der Einstellungen zurück.

Im Einzelnen umfasst das Kompetenzraster im Bereich der Einstellungen sechs Kompetenzen: die Offenheit gegenüber kulturellem Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, Respekt, Gemeinwohlorientierung, Verantwortung, Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und Toleranz für Mehrdeutigkeit. Alle diese Aspekte wurden in die Operationalisierung einbezogen.

Projekttablauf

Auf der Basis der sechs Kompetenzen der Hauptkategorie Einstellungen im Kompetenzraster des Europarates „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (Europarat 2018) erfolgte die Ausarbeitung der Skalen und Items für das Messinstrument. Dabei wurden alle sechs Kompetenzbereiche in die Operationalisierung einbezogen. Die sechs daraus resultierenden Skalen lauten entsprechend analog zu den Kompetenzen im Kompetenzraster:

1. Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken (11 Items)
2. Respekt (14 Items)
3. Gemeinwohlorientierung (23 Items)
4. Verantwortung (7 Items)
5. Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (9 Items) und
6. Toleranz für Mehrdeutigkeit (13 Items)

Jede dieser Teilkompetenzen der Hauptkategorie Einstellungen wurde mit Hilfe mehrerer Items im Instrument umgesetzt. Zusätzlich zu den im Modell verorteten Kompetenzen wurde eine schulspezifische Komponente als siebter Bereich aufgenommen. Diese Zusatzitems beschäftigen sich mit Fragen zur Schulkultur (13 Items) in Bezug auf das Vertrauen in die Institution Schule und deren Akteure. Die Komponente des Vertrauens bildet unseres Erachtens eine bedeutsame Erweiterung des Instruments, da sie als maßgebliche Grundlage für die gelebte Kultur demokratischer Dialoge (Descourvières/Bigos in Druck) in der Schule gilt. Die Operationalisierung erfolgte als partizipativer und formativer Prozess über drei maßgebliche Projektphasen.

Pilotphase (08/2020 – 04/2021)

In der Pilotphase wurde die Kompetenz „Offenheit gegenüber kulturellem Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken“ als Ausgangspunkt für die Entwicklungsarbeit ausgewählt. Dieser Entscheidung liegt die Interdependenz zwischen interkulturellem Dialog und Kultur der Demokratie zugrunde. Schließlich kann nur bei respektvoller Kommunikation und Interaktion der demokratische Dialog über Meinungen, Wunschvorstellungen, Bedenken und Bedürfnisse in kulturell heterogenen, offenen Gesellschaften funktionieren.

In der Pilotphase wurden daher für die Interkulturelle Offenheit fünf Teilkompetenzen identifiziert und mit passenden Indikatoren ausdifferenziert. Die Items sind dabei zum Teil selbst entwickelt und teilweise aus empirischen Studien zum Themenbereich der Interkulturellen Kompetenz übernommen worden. Dabei wurden einzelne Items aus der Intercultural Sensivity Scale (Chen & Starosta 2000), dem Revised Inventory of Cross-Cultural Sensitivity (Mahone & Cushner 2014), dem Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI) (Bhawuk & Brislin 1992) und dem Intercultural Development Inventory (IDI) (Hammer & Bennett 2009) verwendet.

Daraus entstanden Itemvorschläge, die in zwei Arbeitstreffen zwischen den zwei Projektmitgliedern der BBS Boppard aus Schulleitung und Kollegium und dem Projektteam der JGU Mainz auf die schulischen Bedarfe angepasst und sprachlich wie inhaltlich überarbeitet wurden. Nach dem multiprofessionellen Review erfolgte die Einbindung der Schüler:innen als weitere Stakeholder-Gruppe. Dafür fiel die Wahl auf eine Klasse der Fachschule Sozialwesen für Erzieher:innen (FSSt 20a).

Zunächst wurde den Schüler:innen erklärt, wie die Entwicklung eines Fragebogen funktioniert, welche Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen aus Sicht des Europarates als wesentlich erachtet werden, weshalb sich der Fragebogen auf den Bereich der Einstellungen fokussiert, wie man entsprechende Items generiert und welche Bedeutung einem Pretest mit der Zielgruppe der Befragung zukommt. Nach einem Testdurchlauf des Fragebogens und nach Beantwortung entstandener Fragen seitens der Klasse nahmen die Schüler:innen in Kleingruppen die einzelnen Items im Hinblick auf sprachliche Verständlichkeit und inhaltliche Validität in den Blick. Sie entwickelten Alternativvorschläge und wiesen auf schwerverständliche Formulierungen oder Begrifflichkeiten hin.

Die Ergebnisse der Pilotierung zeigten schnell, dass die abstrakten Formulierungen des Kompetenzrasters im lebensweltlichen Bezug der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur schwer operationalisiert werden konnten. Insbesondere trennscharfe Itemformulierungen ohne starke Komponenten sozialer Erwünschtheit konnten durch die Rückmeldungen der Schüler:innen deutlich verbessert werden. Die aktive Einbindung der Schüler:innen markierte hier nicht nur die formale Erfüllung eines operativen Partizipationsziels, sondern erwies sich auch methodisch wie inhaltlich als sehr wertvoll.

Auf dieser Grundlage erfolgte die zweite Überarbeitung und Bereitstellung der Skalen für die Teilkompetenz „Offenheit gegenüber kulturellem Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken“.

Entwicklungsphase (05/2021 – 02/2022)

In der Entwicklungsphase wurden die Indikatoren und die Operationalisierung der übrigen sechs Teilkompetenzen in den Blick genommen. Die Rückmeldungen und Erfahrungen aus der Pilotphase

sensibilisierten die Projektgruppe weiter für Fragen des sprachlichen Komplexitätsniveaus, der Abstraktheit begrifflicher Terme und der Berücksichtigung von Aspekten sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten. Dies ermöglichte für die Arbeit in der Entwicklungsphase deutlich konkretere und lebensnähere Formulierungen.

Wie bereits in der Pilotphase wurde der formative Ablauf der Entwicklungsarbeit auch für die weiteren Teilkompetenzen (siehe Tab. 2) wiederholt. Auf der Grundlage einer theoriegeleiteten Exploration und in Anlehnung an vorhandene Inventare aus empirischen Studien wurden teilweise erfolgreich getestete Skalen in die Befragung aufgenommen, durch Eigenentwicklungen ergänzt oder für die Skalengestaltung angepasst. Insbesondere Items und Skalen von Mauz & Gloe 2019, Quellenberg 2012 und Diedrich et al. 2012 a & b wurden in Bezug auf die sechs in dieser Phase operationalisierten Teilkompetenzen genutzt.

Der so entstandene Entwurf eines Messinstruments für alle sieben Teilkompetenzen wurde erneut in multiprofessionellen Arbeitstreffen der Projektmitglieder aus Schule und Universität weiter geschärft und im Anschluss mit insgesamt vier Klassen aus der BBS Boppard als Onlinebefragung über das Tool Limesurvey durchgeführt. Mit der gleichen Klasse, die bereits in der Pilotphase die Entwicklung begleitet hatte, wurde eine zweite Workshop-Phase durchgeführt und das Instrument erneut kritisch geprüft und besprochen. Die weiteren drei Klassen konnten in Kurzworkshops ebenfalls das Messinstrument testen und insbesondere im Sinne der Think-Aloud-Methode (Konrad 2020) und durch schriftliche Anmerkungen, Fragen und Formulierungshinweise weiterführende Impulse einbringen.

Die Kurz-Workshops dienten dazu, den Schüler:innen die Entwicklung eines Fragebogens zu erläutern, die ausgewählten Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen aus Sicht des Europarates darzustellen. Die Einbindung der Schüler:innen war dabei Ziel und Methode zugleich. Insgesamt wurden vier Workshops durchgeführt, die im Anschluss an einen Testdurchlauf die inhaltliche Rückkopplung an die jugendliche Erfahrungswirklichkeit und die sprachliche Verständlichkeit thematisierten. Die Workshops wurden dabei in der Fachschulklasse für Erzieher:innen, die bereits im ersten Workshop mitgewirkt hatte, und in einer Klasse der Höheren Berufsfachschule Sozialassistenten sowie zwei Berufsfachschulklassen durchgeführt. Die Einbindung weiterer Klassen trug der größeren Diversität in Bildungsgang- und Altersstruktur sowie in Bezug auf den bildungsbiographischen Hintergrund und die berufliche Ambitionen Rechnung.

Validierungsphase (01/2022 – 04/2022)

In der Validierungsphase wurden im Sinne der Qualitätssicherung die kommunikativen Rückmeldungen eingearbeitet und zudem statistische Analysen zur internen Konsistenz und Konstruktvalidität der Skalen und zur Analyse der Antwortverteilungen (Missings, Boden- und Deckeneffekte) durchgeführt. Die Ergebnisse der Workshops und der statistischen Auswertung wurden in weiteren Arbeitsphasen und -treffen zwischen den Projektmitgliedern trianguliert, sodass und das Instrument insbesondere durch Kürzungen und einzelne Überarbeitungen weiter optimiert werden konnte.

Statistische Analyse

Der finale Itempool umfasst insgesamt 77 Items. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Likert-Skala verwendet (1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu). Der Fragebogen ist im Anhang 1 einsehbar.

Der Fragebogen wurde als Onlinebefragung bei den Schüler:innenworkshops eingesetzt. Die Erhebung erfolgte mittels des Programms Limesurvey als anonyme Befragung. Insgesamt nahmen an der Umfrage 58 Schüler:innen der BBS Boppard teil. 74,1% der Befragten waren weiblich und 25,9% männlich. Der Altersdurchschnitt betrug 20,25 Jahre (SD = 5,56). Die Befragten verteilten sich auf die Bildungsgänge Höhere Berufsfachschule Sozialassistent (31,0%), Berufsfachschule I Gesundheit und Pflege (17,2%), Berufsfachschule I Ernährung und Hauswirtschaft/Sozialwesen (12,1%) und Fachschule Sozialwesen für Erzieher:innen (39,7%). Die Schüler:innen besaßen zu 93,1% die deutsche Staatsbürgerschaft. Insgesamt wiesen 18,9% der Befragten einen Migrationshintergrund auf.

Interne Konsistenz

Zur Analyse der Einstellungen der Schüler:innen zur Kultur der Demokratie wurden die gebildeten sieben Teilkompetenzen auf ihre interne Konsistenz getestet. Das entwickelte Testinstrument weist dabei eine gute Reliabilität auf. Cronbachs α liegt nach der zweiten Pilotierung zwischen $\alpha = .637$ bei der Kompetenz Verantwortung und $\alpha = .90$ bei Schulkultur. Die interne Konsistenz der erarbeiteten Skalen wurde mit Cronbachs Alpha gemessen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über alle abhängigen berechneten Indizes:

Tabelle 1: Interne Konsistenzen der entwickelten Skalen

<i>Teilkompetenz</i>	<i>Cronbachs alpha</i>
<i>Offenheit gegenüber dem kulturellem Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken.</i>	$\alpha=0.819$
<i>Respekt</i>	$\alpha=0.886$
<i>Gemeinwohlorientierung</i>	$\alpha=0.833$
<i>Verantwortung</i>	$\alpha=0.637$
<i>Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit</i>	$\alpha=0.791$
<i>Toleranz für Mehrdeutigkeit</i>	$\alpha=0.712$
<i>Schulkultur</i>	$\alpha=0.903$

Itemkennwerte

Itemmittelwerte, -standardabweichungen und -trennschärfen für die entwickelten Skalen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2: Itemkennwerte

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Interkulturelle Offenheit</i>	Es ist spannend, Menschen aus anderen Kulturen kennenzulernen.	,55	1,24	,54
	Ich bin interessiert an neuen Eindrücken und Informationen, wenn ich mit Menschen aus anderen Kulturen zu tun habe.	,67	1,4	,56
	Andere Kulturen haben teilweise ihre eigenen Werte und Bräuche.	,30	1,33	,55
	Menschen aus sehr unterschiedlichen Kulturen sollten nicht im selben Land leben.*	,62	1,42	,78
	Einflüsse aus fremden Kulturen bedrohen unsere gesellschaftliche Identität.*	,52	1,57	,78
	Ich respektiere die Einstellungen von Menschen aus anderen Kulturkreisen.	,49	1,45	,56
	Ich diskutiere gerne mit Menschen aus anderen Kulturen über unterschiedliche Ansichten.	,39	2,53	1,07
	Ich bin Menschen aus fremden Kulturen gegenüber aufgeschlossen.	,61	1,67	,89
	Wenn ich mit Leuten aus anderen Kulturen zu tun habe, achte ich darauf, dass beide Seiten ihre Vorstellungen einbringen können.	,61	1,44	,66
	Wenn ich jemanden aus anderen Kulturen treffe, lasse ich mir Zeit dafür mir eine Meinung über den Anderen zu bilden.	,42	1,64	,86
	Ich bin mir bewusst, dass in anderen Kulturkreisen manches anders gehandhabt wird.	,14	1,16	,37
	<i>Respekt</i>	Alle Menschen sollten die gleichen Rechte haben.	,33	1,26
Respektspersonen gibt es für mich nicht.*		,39	1,45	,80
Wenn Dinge in unterschiedlichen Kulturen anders gemacht werden, ist das nicht besser oder schlechter, solange keiner dadurch seelischen und/oder körperlichen Schaden nimmt.		,57	1,36	,59
Ich bin der Meinung, dass man von anderen Menschen etwas lernen kann.		,72	1,16	,41
Vor sogenannten Autoritätspersonen habe ich keinen Respekt (z. B. Lehrer*innen, Polizist*innen, Richter*innen, ...)*		,71	1,29	,63
Ich tausche mich auch mit Menschen aus, die andere Wertvorstellungen haben als ich.		,55	1,64	,62
Ich finde, dass Menschenrechte allen Menschen zustehen.		,65	1,16	,41
Ich komme mit anderen Lebensstilen und Religionen klar, solange man sie mir nicht aufzwingen will.		,48	1,40	,56
An manchen Orten sollte man sich besonders gut benehmen (z. B. Gotteshäuser, Museen, Gedenkstätten, ...).		,73	1,95	,96
Unsere Werte und Vorstellungen hier in Deutschland sind besser als an vielen anderen Orten auf der Welt.*		,24	2,35	,62
Ich bin neugierig darauf, andere Personen und ihre Sicht der Welt kennenzulernen.		,74	1,59	,68
Ich akzeptiere Mitschüler*innen unabhängig von Herkunft, Religion, Einstellung oder Geschlecht.		,50	1,39	,59
Ich achte jeden Menschen.		,51	1,41	,70
Ich akzeptiere andere Bräuche und Traditionen.		,80	1,39	,59

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Gemeinwohlorientierung I (Zugehörigkeit)</i>	Ich fühle mich verbunden mit den Menschen in meiner Nachbarschaft.	,45	2,68	,97
	Ich fühle mich verbunden mit der Region, in der ich lebe.	,63	2,09	1,08
	Ich fühle mich als Teil der Gemeinschaft, in der ich lebe.	,68	1,98	,95
	Ich habe das Gefühl, gar nicht richtig zur Gesellschaft zu gehören.	,64	1,77	,95
<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Gemeinwohlorientierung II (Achtsamkeit)</i>	Es ist wichtig, dass Menschen bei Konflikten miteinander sprechen.	,44	1,17	,46
	Wenn man nicht einer Meinung ist, sollte man sich um einen Kompromiss bemühen.	,40	1,51	,717
	Bei all meinen Entscheidungen und Handlungen sind mir auch die Bedürfnisse anderer wichtig.	,44	1,48	,54
	In einer Gemeinschaft sollte man das Wohlergehen aller im Blick behalten.	,59	1,43	,65
	Ich wertschätze die Redebeiträge anderer.	,51	1,54	,57
	Ich wünsche mir, dass alle Menschen auch die Bedürfnisse anderer in den Blick nehmen.	,52	1,54	,71
	Mir ist bewusst, dass sich meine Lebensweise positiv oder negativ auf das Wohlergehen anderer auswirken kann.	,47	1,51	,63
	Wie ich mich verhalte, hat auch Auswirkungen auf meine Freund*innen, Mitschüler*innen oder Mitspieler*innen.	,44	1,64	,83
<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Gemeinwohlorientierung III (Solidaritätsgefühl)</i>	Eine Gemeinschaft sollte sich insbesondere um diejenigen kümmern, die benachteiligt sind.	,37	1,72	,80
	Ich setze mich für Schwächere ein, wenn ich sehe, dass ihnen Unrecht geschieht.	,13	1,68	,64
	Ich mache mir oft Gedanken darüber, was wir Menschen tun können, um die Welt besser zu machen.	,37	1,89	,96
<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Gemeinwohlorientierung IV (pol. Interesse)</i>	Ich informiere mich regelmäßig über das Geschehen in meinem Wohnort, meiner Region oder meinem Land.	,51	2,30	,89
	Ich interessiere mich für Politik.	,48	2,95	,96
	Ich interessiere mich für aktuelle gesellschaftliche Themen.	,59	2,39	,84
<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Gemeinwohlorientierung V (Gefühl der Bürgerpflicht)</i>	Ich finde es wichtig, dass Menschen wählen gehen. ¹	-	-	-
	Ich engagiere mich für gemeinnützige Dinge.	,67	2,73	,94
	Ich beteilige mich aktiv an gesellschaftlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen (z. B. Wahlen, Abstimmungen, Diskussionen, ...).	,19	2,32	,86
	Ich bringe mich direkt oder indirekt ein, um an meiner Schule etwas zu verändern.	,49	2,96	1,01
	In meiner Freizeit engagiere ich mich ehrenamtlich, d. h. ohne Gegenleistung oder Bezahlung.	,38	2,76	1,15

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Verantwortung</i>	Es ist egal, ob ich mich an Regeln halte.	,34	1,36	,67
	Wenn man mit der Politik nicht zufrieden ist, sollte man sich selbst engagieren (z. B. in Parteien, Vereinen, Religionsgemeinschaften, Schule, ...).	,42	2,13	,86
	Ich stehe dazu, wenn ich etwas falsch gemacht habe.	,33	1,45	,59
	Wenn ich etwas falsch gemacht habe, versuche ich es wieder gut zu machen.	,38	1,28	,50
	Wir beeinflussen durch unser Handeln das Leben künftiger Generationen.	,45	1,41	,72
	Wenn bei mir etwas schiefgeht, drücke ich mich vor der Verantwortung.	,33	1,73	,96
	Wie ich mich verhalte, hat Einfluss auf das Leben anderer Menschen.	,38	1,54	,66

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit</i>	Ich weiß, wo ich mich engagieren kann, um das Wohl der Gemeinschaft zu stärken.	,51	2,22	,85
	Ich kenne meine Fähigkeiten.	,64	1,65	,75
	Ich traue mir zu, politische Entscheidungen zu beurteilen.	,22	2,5	,94
	Ich kann Ziele, die ich mir vorgenommen habe, erreichen.	,45	1,65	,63
	Durch meine Fähigkeiten kann ich den Herausforderungen in meinem Leben begegnen.	,64	1,59	,73
	In Diskussionen und Auseinandersetzungen vertrete ich klar meine Meinung.	,57	1,78	,80
	Meine eigenen Werte und Vorstellungen bringe ich bei Abstimmungen ein.	,51	1,76	,86
	Ich bin überzeugt, dass ich Herausforderungen mit meinen eigenen Fähigkeiten meistern kann.	,54	1,53	,68
	Ich bin überzeugt, dass ich selbst Veränderungen herbeiführen kann.	,40	1,96	,79

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Toleranz für Mehrdeutigkeit I (Relativität anerkennen)</i>	Ich höre mir die Argumente anderer an und reflektiere meine eigenen.	,51	1,43	,54
	Eine gute Lehrkraft regt zum Nachdenken über die eigenen Anschauungen an.	,37	1,50	,62
	Ich finde es wichtig, andere Perspektiven auf eine Sache kennenzulernen.	,58	1,54	,59
	Ich kann die Position von anderen Mitschüler*innen anerkennen, auch wenn es nicht meine Position ist.	,56	1,59	,62
	Ich kann die Meinungen, Ideen und Gefühle anderer meistens nachvollziehen.	,35	1,43	,54

<i>Skala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Toleranz für Mehrdeutigkeit II (Akzeptanz und Handlungsbereitschaft)</i>	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas Sinnvolles dabei herauskommt.	,59	1,84	,72
	In meinem Alltag benötige ich eine feste Struktur.	,51	2,97	,81
	In ungewissen Situationen behalte ich starke Nerven.	,45	2,08	,78
	Ich fühle mich in neuen Situationen eher unwohl.	,40	2,85	,95
	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	,46	1,96	,81
	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	,32	3,28	,80
	Wenn ich einmal unsicher bin, versuche ich das Beste aus der Situation zu machen.	,41	1,70	,70
	Wenn ich mich unsicher fühle, ziehe ich mich meistens zurück.	,41	2,9	,99

Skala	Item	r	M	SD
Schulkultur	Ich gehe gern auf diese Schule.	,57	1,66	,75
	Ich finde, dass sich die Lehrer*innen an meiner Schule um mich kümmern.	,52	1,52	,63
	Ich fühle mich sicher, wenn ich in der Schule bin.	,55	1,50	,73
	In dieser Schule fühle ich mich nicht wohl.	,64	1,66	,96
	Bei uns kommen Schüler*innen und Lehrkräfte meistens gut miteinander aus.	,68	1,39	,62
	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen.	,67	1,32	,60
	Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler*innen zu sagen haben.	,76	1,41	,62
	Wenn Schüler*innen zusätzliche Hilfe brauchen, bekommen sie diese von ihren Lehrkräften.	,70	1,50	,63
	Die Lehrkräfte behandeln die Schüler*innen fair.	,54	1,55	,59
	Im Grunde haben wir nur zu unwichtigen Dingen etwas zu sagen.	,64	1,66	,71
	Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir in der Klasse.	,64	1,55	,73
	Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer*innen durch.	,44	2,07	,90
	Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt (z. B. Aktionen, Ausflüge, Projektunterricht).	,58	1,45	,70

Anmerkungen: Trennschärfe (r), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD). Alle Items sind so gepolt, dass niedrige Werte eine hohe Kompetenz in einer demokratischen Kultur bedeuten (N = 58).

¹Item wurde nach dem Pretest neu formuliert.

Insgesamt weisen die Items in den meisten Fällen zufriedenstellende Kennwerte auf. Einige Kompetenzen wurden nochmals in ihre Subskalen zerlegt, da die Kompetenzdefinitionen teilweise verschiedenartige Aspekte einbeziehen. Das betrifft die Kompetenzen Gemeinwohlorientierung und Toleranz für Mehrdeutigkeit.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann für das Projekt „Demokratie leben“ festgehalten werden:

- Die Akzeptanz der partizipativen Instrumentenentwicklung hat insbesondere bei den Schüler:innen, aber auch bei den weiteren Projektbeteiligten aus Schule und Hochschule eine breite Akzeptanz für das Produkt hervorgerufen. Insbesondere die lebensweltnahe Gestaltung und die dazugehörigen Diskussionen haben die Robustheit des Instruments in Bezug auf Interpretation der Inhalte und Verständnis der Formulierungen klar gestärkt.
- Die workshopförmigen Angebote der Testung waren eine wirksame Herangehensweise, um den Zugang zur Zielgruppe und deren Unterstützung zu erhalten. Die Schüler:innen waren engagiert und haben das Ergebnis deutlich verbessert. Ihnen gebührt besonderer Dank für das Gelingen des Projekts.
- Das Projekt hat darüber hinaus zu einem alltagstauglichen Instrument geführt, dass in Zukunft weiter im Kontext der Projektschule und weiterer Schulen zur Evaluation der Schüler:innen-Kompetenzen verwendet werden kann.

Es bleibt die Aufgabe, das partizipativ entwickelte und validierte Instrument in einer weiterführenden Implementierungsphase sukzessiv an Schulen, Bildungseinrichtungen, ausgewählten Stellen der Schulverwaltung sowie auf dem Forum der fachwissenschaftlichen Diskussion vorzustellen, um seinen Einsatz systematisch zu bewerben und zu realisieren. Das Ziel ist daher, im Rahmen von

weiteren Workshops, Vorträgen und Veranstaltungen das Instrument an Demokratie- und Europanezwerke in der Schullandschaft heranzutragen und auch im fachwissenschaftlichen Diskurs auf Konferenzen und Tagungen vorzustellen. Bereits im Herbst 2022 wurde das Instrument im Kontext einschlägiger Foren, schulischer Demokratietage und Netzwerktreffen vorgestellt. Zu nennen wären hier beispielsweise der Demokratietag Rheinland-Pfalz 2022, das Netzwerktreffen der Europaschulen Rheinland-Pfalz, das World Education Leadership Symposium 2022 und die schulische Demokratiewoche der BBS Boppard.

Ein weiteres Ziel besteht in der Optimierung der digitalen Performance. So ist beabsichtigt, das Instrument in ein webbasiertes Tool einzupflegen, das seine dezentrale Verwendung und Auswertung unkompliziert ermöglicht.

Literatur

- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R.W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. In *The International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bigos, M. (2022). Digitale Kommunikation zwischen Popularität, Rationalität und Populismus. In Pohl, K./Höffer-Mehlmer, M. *Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. S. 173 – 184. Frankfurt/M.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 2000 (3), S. 1-15.
- Descourvières, B. (in Druck). Jede Stimme zählt! – Ein demokratiepädagogisches Projekt an der BBS Boppard. In: *Schulverwaltung 2023* (1).
- Descourvières, B. & Bigos, M. (in Druck). „Alles eine Frage des Vertrauens“. Demokratische Kompetenzen messen – Eine strategische Aufgabe der Demokratiebildung. In: *Schulverwaltung 2023* (1).
- Diedrich, M./Abs, H. J./Klieme, E. (2012a). Gefühl diskursiver Wirksamkeit - Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Evaluation des BLK-Modellprogramms "Demokratie lernen und leben" - Fragebogenerhebung Eingangsbefragung* [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2004. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/7:12:1>
- Diedrich, M./Abs, H. J./Klieme, E. (2012b). Wahrgenommene Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten / Gefühl diskursiver Wirksamkeit (Gemeinschaftlicher Einfluss) - Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Evaluation des BLK-Modellprogramms "Demokratie lernen und leben" - Fragebogenerhebung Abschlussbefragung* [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2006. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/7:13:1>
- Europarat (Hrsg.) (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Council of Europe Publishing.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Gebauer, B. (2022). Der Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ – eine neue Sicht auf den Zusammenhang von Demokratiepädagogik und politikbezogenen Studienanteilen in der Lehrer(aus)bildung an Hochschulen? In Bieling, H.-J./Ewert, B./Haus, M./Oberle, M. & Wohnig, A. (Hrsg.). *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik*. Wiesbaden. S. 169–182. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6>
- Gloe, M./Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über die Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In Meyer, D./Hilpert, W. & Lundmeier, B. (Hrsg.). *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn. S. 87–132.
- Haarmann, M.P./Kenner, S. & Lange, D. (2020). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung. In Haarmann, M.P./Kenner, S. & Lange, D. (Hrsg.). *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. S. 1-6. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_1
- Hammer, M. & Bennett, M. (2009). Intercultural Development Inventory (IDI). In Rubin, R./Rubin, A./Graham, E./Perse, E. & D. Seibold (Hrsg.). *Communication Research Measures II*. Routledge.
- Harring, M. (2015). Sozialisation in der Lebensphase Jugend. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim. S. 850 – 870.
- Klafki, W. (2002). Zweiter Teil: Grundfragen der Schulpolitik und Schultheorie. Zweite Studie: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In Koch-Priewe, H./Strübig & W. Hendricks (Hrsg.). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim. S.41–62.

KMK (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Konrad, K. (2020). Lautes Denken. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden. S. 1–21. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_41-2.

Mahon, J. & Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. Intercultural Education. DOI: <https://doi.org/25.10.1080/14675986.2014.990232>.

Mauz, A. & Gloe, M. (2019). Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement.

Negt, O. (2004). „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“ In Hufer, K.-P. & Scheurich, I. (Hrsg.). Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. S. 196–213.

Quellenberg, H. (2012). Schüler-Lehrer-Beziehung - Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - Fragebogenerhebung Erhebungswelle 1 (StEG) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2005. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/8:280:1>

Rauschenberg, T. (2018). Editorial. Demokratie lernen. Wie sich politische Bildung in Zeiten von Digitalisierung und gesellschaftlicher Polarisierung wandeln muss. DJI Impulse –Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts,1(119). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull119_d/DJI_Impulse119_PolitischeBildung.pdf

Schneider, H./Gerold, M. (2020). Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. DOI: <https://doi.org/10.11586/2018049>.

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2020). Jugend will bewegen. Politische Beteiligung junger Menschen in Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/06/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Jugend-will-bewegen.pdf

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.

Anlage 1

Fragebogen „Demokratie leben in Europa“

(Ein Schulentwicklungsprojekt der BBS Boppard und des Zentrums für Lehrerbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

jetzt geht es um Sie! Ihrer Schule liegen die Themen Europa und Demokratie als besonders wichtige Elemente unseres gesellschaftlichen Lebens besonders am Herz. Zur Schule gehören alle und vor allem die Schüler*innen. Sie sind nicht nur zahlenmäßig der Kern der Schule, sondern auch der einzige Grund für Schule zu existieren. Daher zählt Ihre Meinung zu den Themen Europa und Demokratie in besonderer Weise.

Auf den nachfolgenden Seiten geht es also um Ihre Einstellungen und Ideen sowie um die Schule und darum, was die Schule aus Ihrer Sicht zu den Themen Demokratie und Europa beitragen kann.

Die Befragung ist freiwillig und anonym, d. h. notieren Sie bitte keine Angaben zu Ihrer Person auf diesem Fragebogen!

Lehrkräfte oder Mitglieder der Schulleitung werden nicht erfahren, welche Antworten Sie gegeben haben!

Beim Ausfüllen des Fragebogens achten Sie bitte auf Folgendes:

- An einigen Stellen sollen Sie die Schule und den Unterricht anhand einer Reihe von Aussagen einschätzen. Lesen Sie dazu jede Aussage aufmerksam durch und wählen Sie die Antwort aus, die Ihrer Meinung nach am besten passt.
- Andere Fragen richten sich an Sie und Ihre Ideen und Vorstellungen. Auch hier bitten wir Sie um eine ganz persönliche Einschätzung.

I. Thema 1

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1.1	Andere Kulturen haben teilweise ihre eigenen Werte und Bräuche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Ich bin Menschen aus fremden Kulturen gegenüber aufgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Menschen aus sehr unterschiedlichen Kulturkreisen sollten nicht im selben Land leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Wenn ich mit Leuten aus anderen Kulturen zu tun habe, achte ich darauf, dass beide Seiten ihre Vorstellungen einbringen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	Es ist spannend, Menschen aus anderen Kulturen kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	Ich respektiere die Einstellungen von Menschen aus anderen Kulturkreisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7	Ich bin interessiert an neuen Eindrücken und Informationen, wenn ich mit Menschen aus anderen Kulturen zu tun habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8	Einflüsse aus fremden Kulturen bedrohen unsere gesellschaftliche Identität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9	Ich bin mir bewusst, dass in anderen Kulturkreisen manches anders gehandhabt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10	Ich diskutiere gerne mit Menschen aus anderen Kulturen über unterschiedliche Ansichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11	Wenn ich jemanden aus anderen Kulturen treffe, lasse ich mir Zeit dafür mir eine Meinung über den Anderen zu bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Thema 2

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
2.1	Alle Menschen sollten die gleichen Rechte haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Respektspersonen gibt es für mich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Wenn Dinge in unterschiedlichen Kulturen anders gemacht werden, ist das nicht besser oder schlechter, solange keiner dadurch seelischen und/oder körperlichen Schaden nimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Ich bin der Meinung, dass man von anderen Menschen etwas lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Vor sogenannten Autoritätspersonen habe ich keinen Respekt (z. B. Lehrer*innen, Polizist*innen, Richter*innen, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Ich tausche mich auch mit Menschen aus, die andere Wertvorstellungen haben als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	Ich finde, dass Menschenrechte allen Menschen zustehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	Ich komme mit anderen Lebensstilen und Religionen klar, solange man sie mir nicht aufzwingen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	An manchen Orten sollte man sich besonders gut benehmen (z. B. Gotteshäuser, Museen, Gedenkstätten, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10	Unsere Werte und Vorstellungen hier in Deutschland sind besser als an vielen anderen Orten auf der Welt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11	Ich bin neugierig darauf, andere Personen und ihre Sicht der Welt kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12	Ich akzeptiere Mitschüler*innen unabhängig von Herkunft, Religion, Einstellung oder Geschlecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13	Ich achte jeden Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14	Ich akzeptiere andere Bräuche und Traditionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 3.1

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
3.1	Es ist wichtig, dass Menschen bei Konflikten miteinander sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Ich informiere mich regelmäßig über das Geschehen in meinem Wohnort, meiner Region oder meinem Land.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Ich fühle mich verbunden mit den Menschen in meiner Nachbarschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	Wenn man nicht einer Meinung ist, sollte man sich um einen Kompromiss bemühen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Ich finde es wichtig, dass Menschen wählen gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Eine Gemeinschaft sollte sich insbesondere um diejenigen kümmern, die benachteiligt sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7	Bei all meinen Entscheidungen und Handlungen sind mir auch die Bedürfnisse anderer wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8	Ich interessiere mich für Politik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9	In einer Gemeinschaft sollte man das Wohlergehen aller im Blick behalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10	Ich fühle mich verbunden mit der Region, in der ich lebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11	Ich wertschätze die Redebeiträge anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12	Ich engagiere mich für gemeinnützige Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13	Ich beteilige mich aktiv an gesellschaftlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen (z. B. Wahlen, Abstimmungen, Diskussionen, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 3.2

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
3.14	Ich fühle mich als Teil der Gemeinschaft, in der ich lebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15	Ich wünsche mir, dass alle Menschen auch die Bedürfnisse anderer in den Blick nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16	Mir ist bewusst, dass sich meine Lebensweise positiv oder negativ auf das Wohlergehen anderer auswirken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.17	Ich bringe mich direkt oder indirekt ein, um an meiner Schule etwas zu verändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.18	Ich setze mich für Schwächere ein, wenn ich sehe, dass ihnen Unrecht geschieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.19	Ich interessiere mich für aktuelle gesellschaftliche Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.20	Ich mache mir oft Gedanken darüber, was wir Menschen tun können, um die Welt besser zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.21	Ich habe das Gefühl, gar nicht richtig zur Gesellschaft zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.22	In meiner Freizeit engagiere ich mich ehrenamtlich, d. h. ohne Gegenleistung oder Bezahlung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.23	Wie ich mich verhalte, hat auch Auswirkungen auf meine Freund*innen, Mitschüler*innen oder Mitspieler*innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 4

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
4.1	Es ist egal, ob ich mich an Regeln halte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Wenn man mit der Politik nicht zufrieden ist, sollte man sich selbst engagieren (z. B. in Parteien, Vereinen, Religionsgemeinschaften, Schule, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Ich stehe dazu, wenn ich etwas falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	Wenn ich etwas falsch gemacht habe, versuche ich es wieder gut zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5	Wir beeinflussen durch unser Handeln das Leben künftiger Generationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6	Wenn bei mir etwas schiefgeht, drücke ich mich vor der Verantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7	Wie ich mich verhalte, hat Einfluss auf das Leben anderer Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 5

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
5.1	Ich weiß, wo ich mich engagieren kann, um das Wohl der Gemeinschaft zu stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Ich kenne meine Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	Ich traue mir zu, politische Entscheidungen zu beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4	Ich kann Ziele, die ich mir vorgenommen habe, erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5	Durch meine Fähigkeiten kann ich den Herausforderungen in meinem Leben begegnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6	In Diskussionen und Auseinandersetzungen vertrete ich klar meine Meinung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7	Meine eigenen Werte und Vorstellungen bringe ich bei Abstimmungen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8	Ich bin überzeugt, dass ich Herausforderungen mit meinen eigenen Fähigkeiten meistern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9	Ich bin überzeugt, dass ich selbst Veränderungen herbeiführen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 6

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
6.1	Ich höre mir die Argumente anderer an und reflektiere meine eigenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas Sinnvolles dabei herauskommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	In meinem Alltag benötige ich eine feste Struktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4	In ungewissen Situationen behalte ich starke Nerven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5	Eine gute Lehrkraft regt zum Nachdenken über die eigenen Anschauungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6	Ich finde es wichtig, andere Perspektiven auf eine Sache kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7	Ich fühle mich in neuen Situationen eher unwohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10	Wenn ich einmal unsicher bin, versuche ich das Beste aus der Situation zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11	Ich kann die Position von anderen Mitschüler*innen anerkennen, auch wenn es nicht meine Position ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12	Wenn ich mich unsicher fühle, ziehe ich mich meistens zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13	Ich kann die Meinungen, Ideen und Gefühle anderer meistens nachvollziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Thema 7

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
7.1	Ich gehe gern auf diese Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	Ich finde, dass sich die Lehrer*innen an meiner Schule um mich kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	Ich fühle mich sicher, wenn ich in der Schule bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	In dieser Schule fühle ich mich nicht wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5	Bei uns kommen Schüler*innen und Lehrkräfte meistens gut miteinander aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6	Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7	Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler*innen zu sagen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8	Wenn Schüler*innen zusätzliche Hilfe brauchen, bekommen sie diese von ihren Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9	Die Lehrkräfte behandeln die Schüler*innen fair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10	Im Grunde haben wir nur zu unwichtigen Dingen etwas zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11	Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.12	Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer*innen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.13	Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt (z. B. Aktionen, Ausflüge, Projektunterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und zum Schluss möchten wir Sie noch um ein paar Informationen zu Ihrer Person bitten.

Wie alt sind Sie?	
Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiteres
Welche Schulform besuchen Sie?	

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!