

Schulze, Petra

Kompetenzerwerb in der potentialorientierten
Jugendarbeit am Beispiel von TEN SING

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

FACHHOCHSCHULE NORDHAUSEN

Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Erstbetreuer: Prof. Dr. A. Bergknapp

Zweitbetreuerin: Dipl. Soz. Päd. Maren Schob

zur Verfasserin: Petra Schulze
Am Baderteich 10
04849 Bad Düben
034243/21870
petra.schulze@stud.fh-nordhausen.de

Inhaltsverzeichnis

	Seite
INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	II
1. Einleitung	1
2. Kompetenz	4
1. Kompetenzbegriff und Kompetenzmerkmale	4
1. historische Entwicklung des Begriffs	4
2. Grundmerkmale von Kompetenz	6
3. motivationale und kognitive Aspekte	8
4. Wichtige Definitionen	9
2. Abgrenzung zu anderen Begriffen	11
3. Kompetenzdimensionen	13
4. Kompetenzmodelle	17
5. Kompetenzgenese	20
6. Kompetenzmessung	22
3. Potentialorientierte Jugendarbeit und TEN SING	25
1. Jugendphase und Kompetenzerwerb	25
1. Notwendigkeit von Kompetenzen in der Jugendphase	25
2. Bildungsorte in der Jugendphase	28
2. Jugendarbeit	31
1. Definitionsversuch Jugendarbeit	31
2. Rahmen der Jugendarbeit	33
3. Bildung in der Jugendarbeit	33
4. Aktivgruppen	34
1. problemorientiert, programmorientiert, potentialorientiert	34
2. Leitlinien von Aktivgruppen	36
3. TEN SING	37

1. Geschichte	37
2. Das Konzept	38
3. Struktur	39
4. Das TEN SING Jahr	42
4. Kompetenzerwerb und TEN SING	46
1. Kompetenzerwerb im Konzept von TEN SING	46
2. Kompetenzerwerb in der Struktur von TEN SING	48
3. Kompetenzerwerb im Jahresplan von TEN SING	50
5. Fazit	54
LITERATURVERZEICHNIS	57
ANHANG	62
Selbstständigkeitserklärung elektronischer Anhang (CD)	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenhang Kompetenz und Handeln

[vgl. Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 160]

Abb. 2: Fachliche, Soziale und Persönliche Kompetenzen

[Gramsch/ Jackisch 2005, S. 4]

Abb. 3: Operationale Kompetenzdefinition

[vgl. Westera 2001, S. 80]

Abb. 4: Vorläufiges Kompetenzmodell nach Frei et. al.

[vgl. Frei et. al. 1984, S. 31]

Abb. 5: Kompetenzentstehung

[vgl. Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 163]

Abb. 6: Kompetenzen bei Ausbildungsbewerbern

[vgl. DIHK 2003, S. 6ff]

Abb. 7: Der Aufbau von TEN SING- Innere TEN SING Struktur

Bearbeitete Grafik nach Vorlage [vgl. Arbeitskreis 2001, I4 S.1]

Abb. 8: Der TEN SING Kalender

Grafik von TS Annatal [vgl. Arbeitskreis 2001, I2 S3]

1. Einleitung

Kompetenz hat sich heute zum Trendbegriff entwickelt und ist im beruflichen und privaten Alltag angekommen (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. IX). Doch was verbirgt sich hinter diesem Trendbegriff? Und warum ist Kompetenzerwerb für Jugendliche wichtig?

TEN SING begegnete mir zum ersten Mal in meiner eigenen Jugendphase. Schon damals war ich begeistert von dem Projekt und davon, wie Jugendliche sich innerhalb eines Jahres entwickelten. Leider konnte ich selbst nie daran teilnehmen. Trotzdem veranlasste mich diese Begeisterung für das Projekt in meinem Praxissemester 2009, den Projektschwerpunkt auf diese Form der Jugendarbeit zu legen. Da ich mich infolge dessen näher mit dem Konzept auseinandersetzte, konnte ich feststellen, dass es deutliche Gründe dafür gibt, warum dieses Projekt Potentiale bei Jugendlichen weckt. Darum beschloss ich, die Studien in meiner Bachelorarbeit zu vertiefen und dabei den Kompetenzerwerb näher zu untersuchen. Denn oftmals werden, insbesondere im Berufseinstieg, Kompetenzen gefordert, die innerhalb der Institution Schule nicht zu erwerben sind.

Fragen, die sich mir in der Zeit der Ausarbeitung gestellt haben, waren neben Grundlegendem wie: „Was ist Kompetenz?“, „Welche Dimensionen hat Kompetenz?“ und „Wie erwirbt man Kompetenz?“, der Kompetenzerwerb in der Jugendphase wie beispielsweise: „Warum ist Kompetenzerwerb in der Jugendphase wichtig?“ und „Wo erwerben Jugendliche Kompetenzen?“.

Während der Vertiefung der potentialorientierten Jugendarbeit begegneten mir die Fragen: „Können Jugendliche in Aktivgruppen Kompetenzen erwerben?“ und dabei konkret: „Können Jugendliche bei TEN SING Kompetenzen erwerben?“ sowie „Welche Kompetenzen können Jugendliche bei TEN SING erwerben und wo?“

Der erste Komplex widmet sich dem Thema Kompetenz. Zu Beginn werde ich die historische Entwicklung des Begriffs betrachten, um anschließend die vier Grundmerkmale von Kompetenz: Handlungssituation, Situations- und Kontext-

bezug, Subjektivität und Subjektgebundenheit sowie Veränderbarkeit von Kompetenz zu analysieren. Daraufhin gehe ich auf motivationale und kognitive Aspekte ein. Anhand dieses Überblicks werde ich als nächstes wichtige Definitionen vorstellen und deren Gemeinsamkeiten beleuchten, um so ein vollständiges Bild von dem Begriff zu bekommen.

Zur besseren Abgrenzung von anderen Definitionen werden im Folgenden einige mit Kompetenz im Zusammenhang stehende Begriffe, wie Bildung, Wissen und Fertigkeiten näher erläutert. Anschließend kommt es zur Herleitung und Betrachtung der Kompetenzdimensionen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Darauf folgen verschiedene Kompetenzmodelle mit der Fragestellung, wie Kompetenz entsteht. In der anschließenden Kompetenzgenese wird auf die verschiedenen Lernformen Sozialisation, formales Lernen, nicht-formales Lernen, informelles Lernen und implizites Lernen eingegangen. Die abschließende Kompetenzmessung zeigt die beiden Hauptmessverfahren von Kompetenz auf.

In dem zweiten Komplex wird die potentialorientierte Jugendarbeit und das Projekt TEN SING näher erläutert. Um eine Brücke zum Kompetenzbegriff zu schlagen, gehe ich zuerst auf den Kompetenzerwerb in der Jugendphase ein sowie auf die Bedeutung von Kompetenzen in dieser Phase und auf verschiedene Bildungsorte. Im folgenden Abschnitt komme ich zur allgemeinen, theoretischen Auseinandersetzung mit der Jugendarbeit, deren Rahmenbedingungen und ihrem Bildungsauftrag. Innerhalb dieses Abschnittes werden auch die Aktivgruppen sowie deren Leitlinien hergeleitet und erläutert. Der letzte Teil dieses Komplexes bezieht sich auf die Beschreibung des TEN SING Projekts. Der Einstieg erfolgt über die Geschichte von TEN SING. Anschließend wird das Konzept und die Struktur sowie der Jahresplan näher erläutert.

Der letzte Komplex stellt einen Versuch dar, die verschiedenen Kompetenzdimensionen und ihre Ausprägungen anhand des Konzepts, der Struktur und des Jahresplanes von TEN SING herauszuarbeiten. Das abschließende Fazit soll zusammenfassen sowie Herausforderungen und Forschungsbedarfe benennen.

Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden in der vorliegenden Arbeit ausschließlich männliche Formen verwendet. Selbstverständlich schließen alle Betrachtungen auch Frauen ein.

2. Kompetenz

Dieser Komplex setzt sich mit dem Begriff Kompetenz auseinander. Dazu werden zuerst verschiedene Kompetenzdefinitionen beleuchtet und anschließend die Grundmerkmale von Kompetenz herausgearbeitet. Danach wird Kompetenz von ähnlich verwendeten Begriffen abgegrenzt, um eine klare Verwendung der Begrifflichkeiten in dieser Arbeit zu gewährleisten. Daraufhin kommt es zur Betrachtung verschiedener Theorien von Kompetenzdimensionen. Weil es hier sehr unterschiedliche Darstellungen gibt, werden Gemeinsamkeiten in Verbindung mit den Grundmerkmalen herausgearbeitet und darauf das Fundament dieser Arbeit errichtet. Weiterhin kommt es zur Beleuchtung verschiedener Lernformen, die sich unter anderem auf Kompetenz beziehen. Das abschließende Kapitel setzt sich mit der Kompetenzmessung auseinander und betrachtet die zwei Hauptstränge der Messverfahren von Kompetenz.

2.1. Kompetenzbegriff

Der Begriff „Kompetenz“ ist allgegenwärtig - beruflich wie privat. Doch was steht eigentlich hinter diesem Wort? Durch die starke Zunahme der Verwendung des Terminus wird es immer schwerer, klar zu definieren, was genau sich dahinter verbirgt. Aus diesem Grund wird zuerst eine historische Betrachtung des Begriffs durchgeführt. Anschließend kommt es zur Untersuchung der verschiedenen Grundmerkmale und zur Betrachtung maßgeblicher Definitionen.

2.1.1. Historische Entwicklung des Begriffs Kompetenz

Der Kompetenzbegriff stammt ursprünglich aus dem lateinischen. „Competre“ meint ins Deutsche übersetzt „zusammentreffen“. Im römischen Recht wurde der Begriff im Sinne von „zuständig“ oder „befugt“ verwendet. Später, im Mittelalter, stand „competentia“ für die jemandem zustehenden Einkünfte. 1753 wurden die beiden Begriffe „competentia“ und „Kompetenz“ erstmals nachweisbar in Zedlers Universallexikon mit der uns heute bekannten Bedeutung in Zusammenhang gebracht. Interessanter Weise wird „Kompetenz“ in unserem Staatsrecht bis heute für „Zuständigkeit“, „Befugnis“ oder „Rechtmäßigkeit“ genutzt (vgl. Erpenbeck/ Rosenstil 2003, S. XVIII).

Einen der ersten Meilensteine in der Kompetenzforschung legte WHITE, indem er das Kompetenzkonzept in der Motivationspsychologie einführte (vgl. White 1959). Er bezeichnete damit die Ergebnisse von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die nicht angeboren oder durch Reifung bedingt waren, sondern selbstorganisiert vom Individuum entwickelt wurden. Damit ist Kompetenz eine Voraussetzung von Handlungen, die eine Person aufgrund einer selbstmotivierten Interaktion mit ihrer Umwelt hervorbringt (vgl. Wittke 2007, S. 45).

Eine weitere herausragende Stellung nimmt CHOMSKY durch die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz ein (vgl. Chomsky 1973). Er bezeichnete Kompetenz als die Fähigkeit vom Sprechen und Zuhören, wobei mit Hilfe gewisser Regeln, wie zum Beispiel Grammatik und Grundelementen, wie Wörtern, prinzipiell unendlich viele Sätze gebildet und verstanden werden können. Dagegen soll Performanz die Nutzung dieses Potentials in konkreten Sprech- und Verstehensakten darstellen. Diese grundlegende Unterscheidung und die Übertragung auf andere Bereiche hat seitdem die Kompetenzdiskussion stark geprägt (vgl. Gnahs 2007, S. 20).

Schon aus diesen ersten Definitionen können wir folgern, dass Kompetenz nicht direkt beobachtbar, sondern eher innere Voraussetzung für selbstorganisiertes Handeln ist. Erst die daraus resultierende Handlung, die Performanz, wird wahrnehmbar. Insbesondere für die empirische Forschung stellt damit die Messung von Kompetenzen eine große Herausforderung dar und wurde seitdem immer wieder kontrovers diskutiert (vgl. Wittke 2007, S. 46).

Die daran anschließenden Definitionsversuche von Kompetenz gingen in den letzten Jahrzehnten immer weiter auseinander. Man versuchte den Begriff in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen komplex abzubilden, wodurch es zu immer stärkeren Unterschieden kam. Dadurch sind sich heutige Experten der Kompetenzforschung einig, dass die Hoffnung auf ein einheitliches Kompetenzverständnis unrealistisch ist (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2007, S. XVI).

Insbesondere in der Pädagogik besteht eine breit geführte Diskussion um den Begriff an sich. Die Frage, die dabei gestellt wird, ist ob der Begriff „Kompetenz“ wirklich etwas Neues beschreibt oder ob sich lediglich eine weitere Begriffsmode abzeichnet. Da in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik oft schon geführte Diskurse immer wieder außer Acht gelassen und als „neu“ diskutiert werden, erscheint diese Kritik auch nicht unberechtigt (vgl. Arnold 2002, S. 29).

2.1.2. Grundmerkmale von Kompetenz

Aus der Problematik der Unübersichtlichkeit der Einteilung heraus forderte WEISS ein Kategoriensystem zur Klassifizierung von Kompetenzen (vgl. Weiß 1999, S. 97). Allerdings wäre dies mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit behaftet: *„Eine Systematik, die den Anspruch erhebt, weite Tätigkeitsfelder abzudecken, wäre zwangsweise so umfassend und komplex, dass sie unweigerlich zu einem Bildungs-Taylorismus führen würde. [...] Die Alternative, eine Beschränkung auf wenige Kategorien, würde andererseits wegen ihrer mangelnden Differenzierung und ihres zwangsläufig hohen Aggregationsniveaus kaum als valides Instrument der Kompetenzbewertung anerkannt werden.“* (ebd. S. 442)

Trotz dessen es keine einheitliche Einteilung noch Definition gibt, haben sich in der wissenschaftlichen Diskussion Grundmerkmale von Kompetenz durchgesetzt, die mehrheitlich akzeptiert sind und nachfolgend erklärt werden sollen.

Handlungssituation

Kompetenz bezieht sich auf ein Handeln in komplexen, nicht standardisierten Problemsituationen und führt dazu, dass sie sich selbst erst in der Bewältigung von konkreten Handlungssituationen erweist (vgl. Weiß 1999, S. 458). Kompetenz äußert sich also ausschließlich im Handlungsvollzug und kann auch nur durch diesen beobachtet, erfasst und bewertet werden (vgl. Flasse/ Stieler-Lorenz 2000, S. 214; Weiß 1999, S. 482). Daraus ergibt sich für die Erfassung von Kompetenz, dass diese im Zusammenhang mit dem Handlungskontext betrachtet werden muss (vgl. Kaufhold 2006, S. 22).

ERPENBECK und HEYSE sehen den Kompetenzbegriff als Konstrukt, das „[...] im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fähigkeiten, Qualifikationen

usw. die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff bringt“ (Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 11). Damit weisen sie darauf hin, dass es im Wesentlichen um die Organisation des eigenen Handelns geht, wie geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen.

Situations- und Kontextbezug

Der im vorangegangenen Abschnitt dargelegte Handlungsbezug impliziert, dass eine Handlungssituation als Ausgangsstellung für Kompetenzentwicklung und -entfaltung gegeben sein muss.

Unser Handeln wird also von unseren subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen der Situationen beeinflusst. So wird diese zur subjektiven Konstruktionsleistung der Akteure und zum Produkt sozialen Handelns (vgl. Schütz/ Luckmann 2003). Die von der Person erzeugte subjektive Dimension der Situation bestimmt, welche Kompetenzdimension (siehe 2.3.) in welcher Ausprägung für die Bewältigung dieser erforderlich ist. Die potentielle Kompetenz einer Person wird also immer in Abhängigkeit der gegebenen Anforderung mobilisiert und aktiviert. So kommt es, dass Kompetenzdimensionen, welche die Person ebenfalls besitzt, aber in dieser konkreten Situation nicht benötigt, nicht mobilisiert werden und daher auch für Dritte unsichtbar bleiben (vgl. Moore/ Theunissen 1994). Für die Kompetenzerfassung bedeutet dies, dass man Erhebungen in unterschiedlichen Situationen durchführen und diese in der Analyse exakt beschreiben muss (vgl. Kaufhold 2006, S. 24).

Subjektivität/ Subjektgebundenheit

Kompetenz ist an ein Subjekt gebunden. Sie besagt, was eine Person tatsächlich tut, aber nicht, was man von ihr verlangen könnte (vgl. Erpenbeck/ Heyse 2007). Daher lassen sich Kompetenzen *„[...] nicht in dem Maße sachverhaltensorientiert und beschreibbar postulieren und auch nicht vollständig an objektiven Leistungsparametern prüfen bzw. zertifizieren, wie das bei Qualifikation der Fall ist.“* (Bernien 1997, S. 30) Auch hier wird wieder deutlich, dass Kompetenzen nur über „Umwege“, wie zum Beispiel das Handeln oder durch Selbstoffenbarung sichtbar werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 24).

Veränderbarkeit von Kompetenz

Da Kompetenz personengebunden ist, liegt die Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit unter biographischen Gesichtspunkten nahe. Diese Veränderung ergibt sich durch den Kompetenzträger selbst oder durch Anforderungen Dritter. Dabei stellt die Entwicklung von Kompetenzen die Vorbereitung für eventuelle Handlungssituationen dar. Durch Handlungs- und Situationsbezug wird außerdem deutlich, dass auch die situativen Rahmenbedingungen die Entwicklung von Kompetenz beeinflussen (vgl. Kaufhold 2006, S. 24). So ist es vorstellbar, dass durch fehlende Anwendungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, ein Kompetenzverlust eintreten kann, da die vorhandenen Potentiale weder angewendet noch weiterentwickelt werden können (vgl. Lempert 1998, S. 140ff). Damit wird deutlich, dass eine zeitpunktbezogene Kompetenzerfassung bestenfalls eine Zustandsbeschreibung darstellen kann (vgl. Kaufhold 2006, S. 25).

Diese Grundmerkmale von Kompetenz sind oftmals schwer voneinander zu trennen. Trotzdem stellen sie eine gemeinsame Basis der wissenschaftlichen Betrachtung dar und sollen im folgenden Verlauf berücksichtigt werden sowie zur näheren Bestimmung des Kompetenzbegriffes dienen.

2.1.3. motivationale und kognitive Aspekte

Laut KAUFHOLD teilen sich die Definitionsversuche von Kompetenz in zwei Gruppen: Auf der einen Seite die Vertreter, die ausschließlich kognitive Aspekte betrachten und auf der anderen Seite die Wissenschaftler, die motivationale Aspekte neben den kognitiven für einen wesentlichen Bestandteil von Kompetenz halten (vgl. Kaufhold 2006, S. 106).

Die erste Gruppe nutzt vorwiegend funktions- und anforderungsbezogene Definitionen. So beschreiben ALALUF und STROOBANTS Kompetenz als „[...] *die Nutzung und Anpassung der individuellen, in der Ausbildung und insbesondere in der schulischen Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten, durch die Unternehmen entsprechend Ihren Bedürfnissen.*“ (Alaluf/ Stroobants 1994, S. 50) Damit bedeutet der Begriff Kompetenz, in der Lage zu sein, vom Unternehmen formulierte Anforderungen zu erfüllen. Ähnlich definieren das auch

MOORE und THEUNISSEN, indem sie in dem Kompetenzbegriff die real vorhandene Fähigkeit jedes Einzelnen sehen, die Gesamtheit aller Aufgaben einer Arbeitssituation zu erfüllen (vgl. Moore/ Theunissen 1994, S. 74).

Die andere Gruppe beleuchtet zusätzlich die Bereitschaft und damit die motivationalen Aspekte von Kompetenz. So definiert die Kultusministerkonferenz in ihrer Handreichung Kompetenz als *„[...] Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“* (KMK 2007, S. 10) Dieser Meinung ist auch FRIELING indem er klarstellt: *„Kompetenz beinhaltet nicht nur die Fähigkeit zur erfolgreichen reaktiven Anpassung, sondern auch den Willen, die Arbeits- und Lebensumwelt im Sinne human- und sozialverträglicher Bedingungen zu verändern.“* (Frieling 1996, S. 2) FREI et. al. berücksichtigen in ihrem Kompetenzbegriff sogar die Verwirklichung der individuellen Wünsche, Ziele und Interessen, da diese die Art und Weise beeinflussen, wie eine Person ihre Ressourcen zur Lösung einsetzt (vgl. Frei et. al. 1996, S. 14). Für FLASSE und STIELER-LORENZ bekräftigt die ständige Veränderung und Entwicklung von Kompetenz, dass Bereitschaft und Möglichkeit Bestandteile von Kompetenz sind (vgl. Flasse/ Stieler-Lorenz 2000). Insbesondere für die Entstehung von Kompetenz spielt die Betrachtung dieser Aspekte eine wichtige Rolle.

2.1.4. Wichtige Definitionen

In dem letzten Abschnitt wurde verstärkt auf die verschiedenen Grundmerkmale eingegangen. Nun werden einige sich daran orientierende Definitionen zitiert, die diese bestätigen und auf die folgend der Kompetenzbegriff gestützt wird.

ERPENBECK und HEYSE unterscheiden ganz deutlich: *„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“* (Erpenbeck/ Heyse 1999, S. 162). Ähnlich sieht auch WEINERT Kompetenz als *„[...] die bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die*

Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f).

Laut KLIME et. al. „[...] kann von einer Kompetenz dann gesprochen werden,

- a) wenn gegebene Fähigkeiten (...) genutzt werden,
- b) wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- c) wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
- d) wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- e) wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- f) wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- g) wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“ (Klime et. al. 2003, S. 74f)

Bei diesen Definitionen wird die individuelle Ausprägung von Kompetenz durch Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrungen und Motivation bestimmt. Dabei betont WEINERT, dass es keine Kompetenz ohne sachlogisches Wissen geben kann und diese nicht nur Problemlösung darstellt, sondern auch das Verstehen von Phänomenen beinhaltet (vgl. Weinert 2001, S. 27). Kompetenzerwerb ist also mit tiefgründigen Verständnisprozessen verbunden, welche Transferprozesse ermöglichen und dadurch leichteres Lernen sowie eine aktive und sachlogische Auseinandersetzung mit Wissenssystemen unterstützen.

Dass der Kompetenzbegriff sich auch international an diesen Grundmerkmalen orientiert, unterstreicht die OECD¹ (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durch ihre Definition: *„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context.*

¹ Die OECD versucht durch DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) eine internationale theoretische und konzeptionelle Grundlegung der Begriffe Kompetenz und Kernkompetenz. Dabei soll das Interesse und die Betrachtungsweisen der verschiedenen Länder und aller beteiligten Gruppen gewährleistet werden. Ziel ist also die Ausarbeitung von Kernkompetenzen, die als wichtige Voraussetzung für ein Gelingen von individuellen Leben und eine funktionierende Gesellschaft für möglichst alle Länder zu berücksichtigen sind.

Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions and values and motivations. A competence - a holistic notion - is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymouse“ (OECD 2003, S. 2).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich Kompetenz klar von Performanz abgrenzt. Diese Eigenschaft ist elementar für die weitere Betrachtung. Die Grundmerkmale von Kompetenz sind der Situationsbezug, der Handlungsbezug, die Subjektgebundenheit und die Veränderbarkeit. Letztendlich handelt es sich bei Kompetenz außerdem um ein Zusammenwirken von Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrungen und Motivationen. Alle diese Faktoren bilden Kompetenz aus und können sie auch verändern.

2.2. Abgrenzung zu anderen Begriffen

Um die Begriffsdefinition des letzten Abschnittes klarer hervorzuheben ist eine Abgrenzung von Kompetenz zu anderen, in diesem Kontext oft gebrauchten, Begriffen nützlich. Daher werden im Folgenden einige Wortbedeutungen näher betrachtet. Dabei soll die Analyse nur grobe Merkmale herausarbeiten, um den Kompetenzbegriff näher darzustellen.

Qualifikation

GNAHS bezeichnet Qualifikation als „[...] Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden.“ (Gnahs 2007, S. 22) Sie werden durch Prüfungen evaluiert und testiert, um ein aktuelles Vorhandensein prüfungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten zu bescheinigen. Hier ist die Abgrenzung zum Kompetenzbegriff offensichtlich, da eine klare berufliche und praktische Verwertbarkeit deutlich und diese messbar wird. Qualifikationen sind also arbeitsbezogen, während Kompetenzen sich auf die Person beziehen (vgl. Lindemann / Tippelt 1999, S. 3).

Bildung

Greift man zu Standardwerken der Erziehungswissenschaften, versteht man unter Bildung die Formung zum Menschen mit den Merkmalen Humanität, Individualität, allseitige Entfaltung der Persönlichkeit sowie die nichtautoritäre Persönlichkeitsauffassung (vgl. Strzelewicz/ Raapke/ Schulenberg 1966).

Der Mensch mit all seinen Facetten gerät in den Blickpunkt: Seine Haltung, Werte, Fertigkeiten und Wissensbestände. Diese Wertebasis als verbindliche Vorgabe geht auf ein bestimmtes Menschenbild zurück, das mit Aufklärung und Demokratie verbunden ist (vgl. Gnahs 2007, S. 23). Bildung hat also mit der Entwicklung von Identität zu tun, in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der Umwelt und der Geschichte.

Wissen

Bei Wissen handelt es sich um Kenntnisse von Fakten und Regeln, über die eine Person verfügt. Dabei beinhaltet Faktenwissen zum Beispiel Einzelereignisse, Ortsangaben oder die Bedeutung von Begriffen und Regelkenntnisse, die Anwendung von Formeln oder Bedienung von Maschinen. Individuelles Wissen unterliegt kontinuierlicher Veränderung und Veralterung durch Vergessen oder Hinzufügen (vgl. Nolda 1999, S. 337ff).

Fertigkeiten

Fertigkeiten sind automatisierte Elemente von Tätigkeiten, meist auf dem sensorischem Gebiet. Sie werden unter Übung erworben und laufen oftmals automatisiert und routiniert ab. Auch Fertigkeiten können erlernt oder verlernt werden (vgl. Faulstich 1998, S. 98ff). Nach HACKER sind Fertigkeiten handlungszentriert und erfassen vor allem das Verhalten in konvergent-anforderungsorientierten Handlungssituationen (vgl. Hacker 1998, S. 655).

Fähigkeiten

Fähigkeiten werden oft zwischen allgemein, bereichsspezifisch und berufsspezifisch unterschieden (vgl. Clauß et. al. 1995, S. 188f). Der Fähigkeitsbegriff ist handlungszentriert und wird oft synonym oder überlappend zum Kompetenzbegriff genutzt. Man kann Fähigkeiten aber auch enger als das bloße Zu-

sammenspiel von Wissen und Fertigkeiten definieren (vgl. Gnahs 2007, S. 27).

Dispositionen/ Eigenschaften

Dispositionen sind Persönlichkeitseigenschaften, die vergleichsweise stabil im Lebensverlauf sind. Laut neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ist der Prozess der Persönlichkeitsbildung mit der Pubertät abgeschlossen und danach nur noch durch extreme Bedingungen, wie unvorhersehbare Schicksalsschläge zu ändern (vgl. Siebert/ Rothe 2003, S. 18).

Werte

Hierbei handelt es sich um Haltungen und Einstellungen, die das Individuum gegenüber Dingen, Personen bzw. Gruppen oder über Ideen und Verhaltensweisen aufzeigt. Sie können von Religion, Politik, Kultur, Familie oder Organisationen geprägt sein (vgl. Gnahs 2007, S. 26).

Motivation

Unter Motivation sind die emotionalen Antriebskräfte und Interessen zusammengefasst, welche Personen zu Handlungen anregen, diese auslösen und ihre Intensität bestimmen. Dazu gehört neben den Anstrengungen der Ausführung einer bestimmten Handlung zum Beispiel auch die erwartete Belohnung (vgl. Skowronek 1999, S. 231f).

2.3. Kompetenzdimensionen

Die Vielschichtigkeit von Kompetenz sowie die Vielseitigkeit bei den Definitionen spiegeln sich natürlich auch in der Unterteilung dieser wieder. Um die für diese Ausarbeitung wichtigen Dimensionen zu finden, werden zuerst verschiedene Unterteilungsmodelle betrachtet und anschließend die Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

ROTH unterteilte 1971 als einer der Ersten Kompetenz nach den grundlegenden Objektbereichen der Erfahrung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Mit Selbstkompetenz bezeichnet er die „[...] Fähigkeit, für sich verantwortlich handeln zu können.“ Unter Sachkompetenz versteht er die „[...] Fähigkeit, für

Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können.“ Sozialkompetenz nutzt er als „[...] Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180). Schon bei ihm wird deutlich, dass sich die verschiedenen Dimensionen überschneiden und relativ schwer voneinander zu trennen sind.

BERNIEN dagegen unterscheidet in Fachkompetenz und überfachliche Kompetenzen, wobei diese überfachlichen Kompetenzen aus Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz bestehen (vgl. Bernien 1997, S. 32ff). Fachkompetenzen sind dabei spezialisierte und auf ein bestimmtes Gebiet bezogene, entweder berufliche, hobbybezogene oder durch private Herausforderungen erlernte Fähigkeiten. Die personalen Kompetenzen drehen sich um die Selbstorganisation der Person und Sozialkompetenz bezeichnet das Miteinander mit anderen Menschen. Methodenkompetenz soll die Anwendung von fachlichen oder allgemeinen Methoden darstellen (vgl. Gnahs 2007, S. 28).

Diese vorläufige Unterteilung spiegelt sich auch in der hard und soft skills Diskussion wieder. Dabei werden die hard skills mit Fachkompetenz oder Sachkompetenz gleichgesetzt und so von den sogenannten Sekundärkompetenzen abgetrennt. Die soft skills beinhalten soziale, emotionale und persönliche Kompetenzen, teilweise werden auch die Methodenkompetenzen hinzuge-rechnet (vgl. Reichenbach 2008, S. 37f).

GRUNERT versucht eher an ROTH anzuknüpfen und unterscheidet Sach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Bei ihm sind unter Sozialkompetenz kommunikative Fähigkeiten, aber auch Fähigkeiten zum Aufbau sozialer Beziehungen oder zur moralischen Urteilsfähigkeit gemeint. Selbstkompetenz stellt die charakterlichen Grundfähigkeiten dar, zusätzlich das Selbst- und Körperbewusstsein. Unter Sach- und Methodenkompetenz verstehen sie die kognitive Leistungsfähigkeit, wie symbolisch-mathematische Fähigkeiten oder die Lernkompetenz (vgl. Grunert 2005, S. 12f).

ERPENBECK und HEYSE beleuchten die Unterteilung dagegen von Seiten der

Handlungsorientierung. Ausgehend von dem Grundmerkmal des Handelns unterscheiden sie reflexive, aktivitätsbezogene, geistig-instrumentelle und kommunikative Handlung und ordnen denen personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz zu.

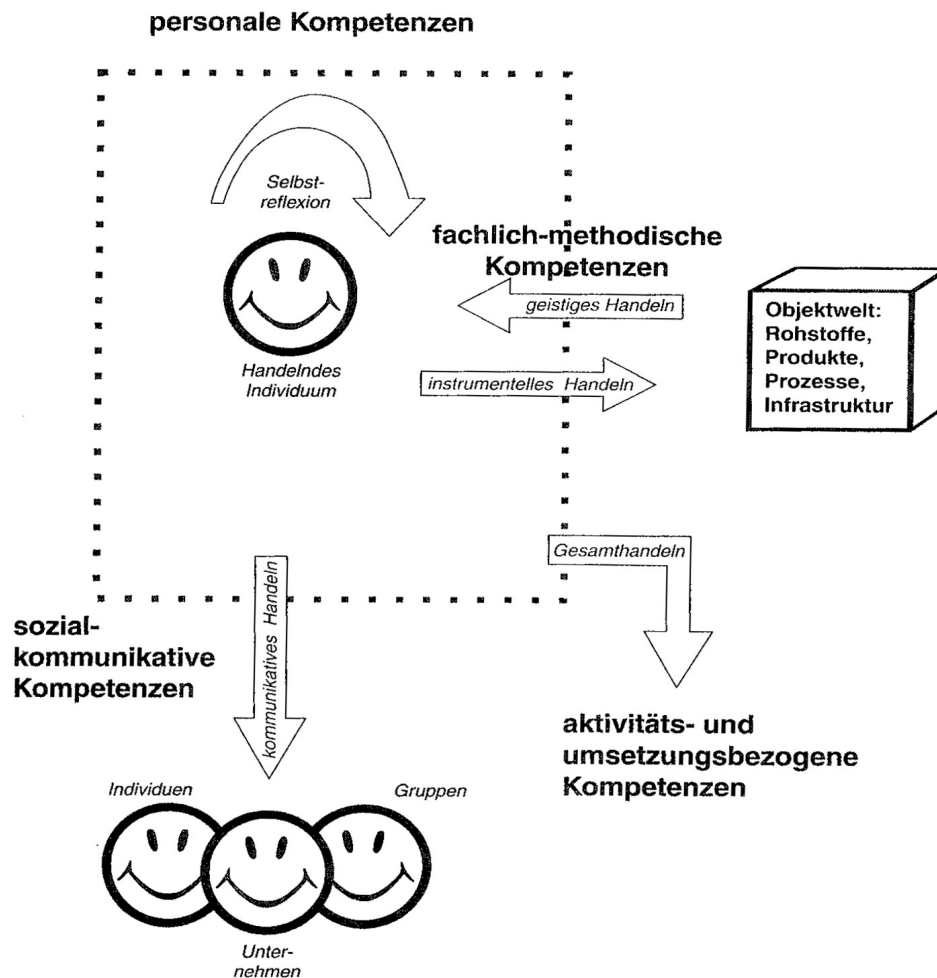


Abbildung 1: Zusammenhang Kompetenz und Handeln, (Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 160)

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, beinhaltet personale Kompetenz das reflektierte Handeln, also die Auseinandersetzung mit sich selbst. Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenz ist die Fähigkeit, alle anderen individuellen Kompetenzen auf ein bestimmtes Ziel auszurichten und sie dafür einzusetzen. Die fachlich-methodische Kompetenz zielt darauf ab, sachlich-gegenständliche Probleme geistig und physisch selbstorganisiert zu lösen. Die Sozial-kommunikative Kompetenz deckt die Kommunikation mit der Umwelt ab (vgl.

Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 159ff).

Betrachtet man diese verschiedenen Dimensionsvorschläge von Kompetenzen, wird deutlich, dass sich gewisse Strukturen wiederholen. Was all diese und viele weitere Einteilungen gemein haben, ist das Zusammenspiel von Fach- bzw. Sach-, Sozial- und Selbst- oder personaler Kompetenz. Unter Fachkompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen eines bestimmten Gebiets auf Probleme anzuwenden. Selbstkompetenz ist dagegen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln und der Organisation seiner eigenen Person. Die Kommunikation mit den Mitmenschen und sich daraus ergebende Handlungen sind der Sozialkompetenz zuzurechnen.

Abgesehen von Kompetenzdimensionen, die nur bei einzelnen Gruppen oder Personen in der Unterteilung auftreten, wird lediglich die Methodenkompetenz sehr unterschiedlich gebraucht. Wie man schon den wenigen Darstellungen dieses Abschnitts entnehmen kann, wird sie bei einigen als eigenständiger Zweig neben den oben genannten Kompetenzdimensionen betrachtet, während es andere entweder der Fach- oder der Selbstkompetenz zuordnen.

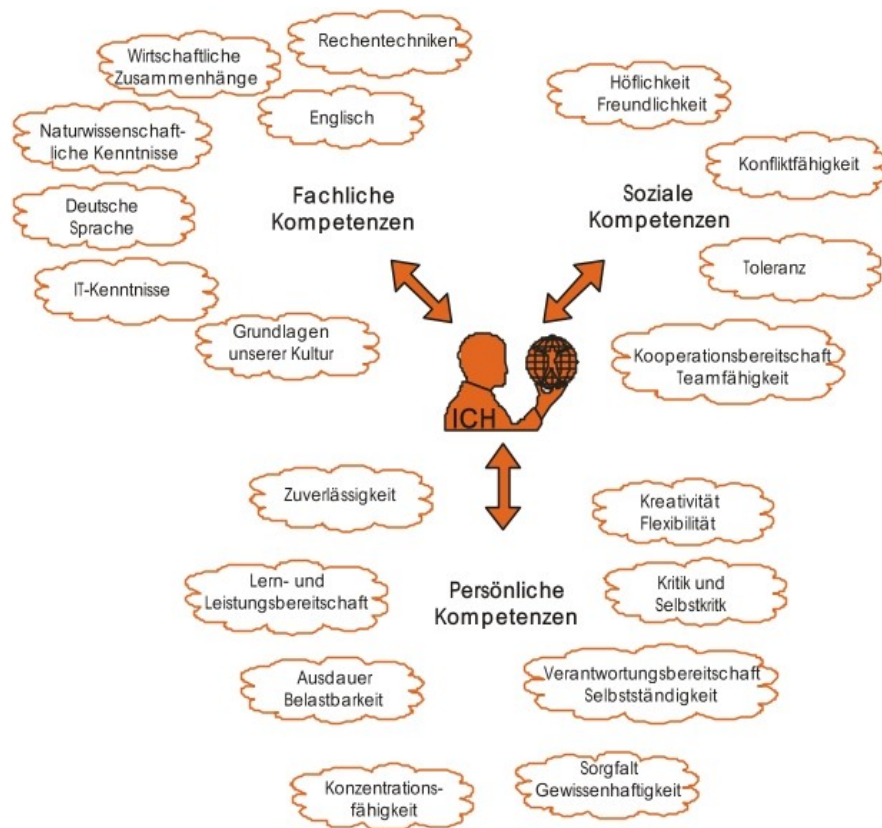


Abbildung 2: Fachliche, Soziale und Persönliche Kompetenzen (Gramsch/ Jackisch 2005, S. 4)

Auf andere Kompetenzen, die nur bei einzelnen Vertretern auftauchen, wie die Motivation bei ERPENBECK und HEYSE, wird hierbei nicht näher eingegangen. Der folgende Teil der Ausarbeitung bezieht sich nur auf die allgemeine Darstellung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, wie in der Abbildung 2 zu sehen ist, denn andere Unterteilungen können oftmals einer oder mehreren Hauptdimensionen zugeordnet werden. Da „Motivation“ außerdem ein Grundmerkmal von Kompetenz und somit jeder Kompetenz zuzuordnen ist, wird auf diese Dimension verzichtet.

2.4. Kompetenzmodelle

Um darzustellen, wie Kompetenz entsteht, gibt es verschiedene Kompetenzmodelle. In Anknüpfung an den Situationsbezug und im Hinblick auf den Handlungsbezug kann Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Dispositionen verstanden werden (siehe

auch 2.1.2.). Dabei ist Wissen von personellen Handlungsoptionen gekennzeichnet, die sich durch die Verarbeitung von Informationen zu Wissensstrukturen herausgebildet haben. Die Voraussetzungen für das Ausführen der Handlung bilden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motive. Motive sind verborgene Einstellungen, die die Handlungen auf gewisse Ziele ausrichten. Außerdem beeinflussen sie die Wahrnehmung und Bewertung von Situationen. Emotionale Dispositionen stellen das subjektive Erleben dar, welches die Motive und damit die Handlung beeinflussen (vgl. Kaufhold 2006, S. 23). Es wurde versucht dieses Denken in verschiedene Modelle zu überführen, von denen nun einige vorgestellt werde.

Für WESTERA entsteht Kompetenz aus einem Gefüge von Bedingungsfaktoren. Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, existieren bei ihm drei Ebenen aus denen Handlungsmöglichkeiten entstehen.

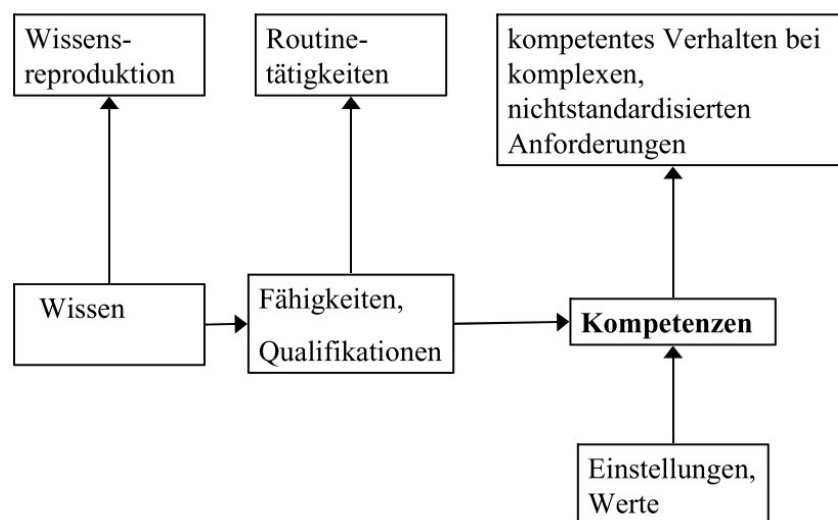


Abbildung 3: Operationale Kompetenzdefinition (vgl. Westera 2001, S. 80)

Laut WESTERA erlaubt das reine Wissen nur die Reproduktion dieses Wissens. Fähigkeiten und Qualifikationen führen zu Routinetätigkeiten und erst die daraus resultierende Kompetenz erlaubt die Bewältigung von nicht standardisierten Anforderungen (vgl. Westera 2001, S. 80f). Dabei wirken natürlich auch Einstellungen und Werte auf die Kompetenz ein.

Ein weiteres Modell prägten FREI et. al.. Ihnen war es wichtig, die prozessualen

und systemischen Verknüpfungen herauszuarbeiten. Die Autoren betonen dabei, dass nur aus der Verknüpfung aller Einflussfaktoren Kompetenz hervorgeht. Wie man Abbildung 4 entnehmen kann nutzen sie daher das Bild eines Kreislaufs, der jedes Element mit jedem anderen verbinden soll (vgl. Frei et. al. 1984).

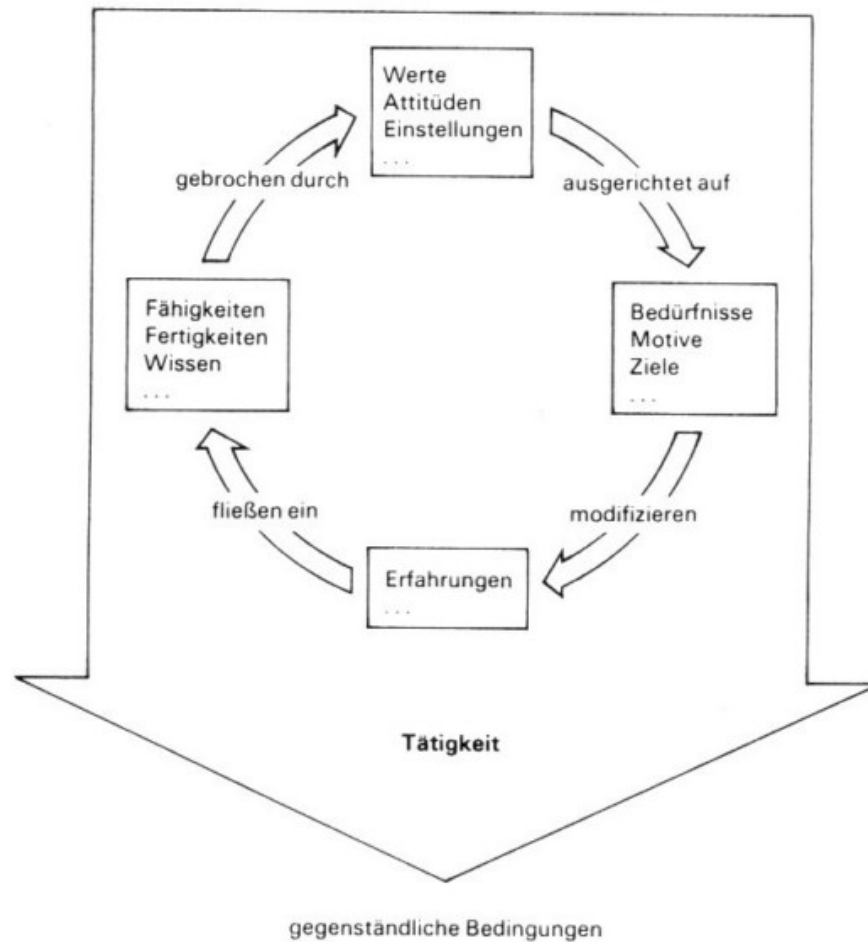


Abbildung 4: Vorläufiges Kompetenzmodell nach Frei et. al. (ebd. 1984, S. 31)

Damit wird auch deutlich, dass Kompetenzen veränderbar sind und dass, wenn eine Person ihre Kompetenzen einsetzt, sich gleichzeitig ihr Erfahrungswissen und damit auch ihre Kompetenzen erweitern.

Auch ERPENBECK und HEYSE haben dazu ein Modell entworfen, in dem sie davon ausgehen, dass „Kompetenzen von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, auf Grund von Willen realisiert“ (Erpenbeck/ Heyse

2007, S. 163) wird, was auch in der folgenden Abbildung zu erkennen ist.

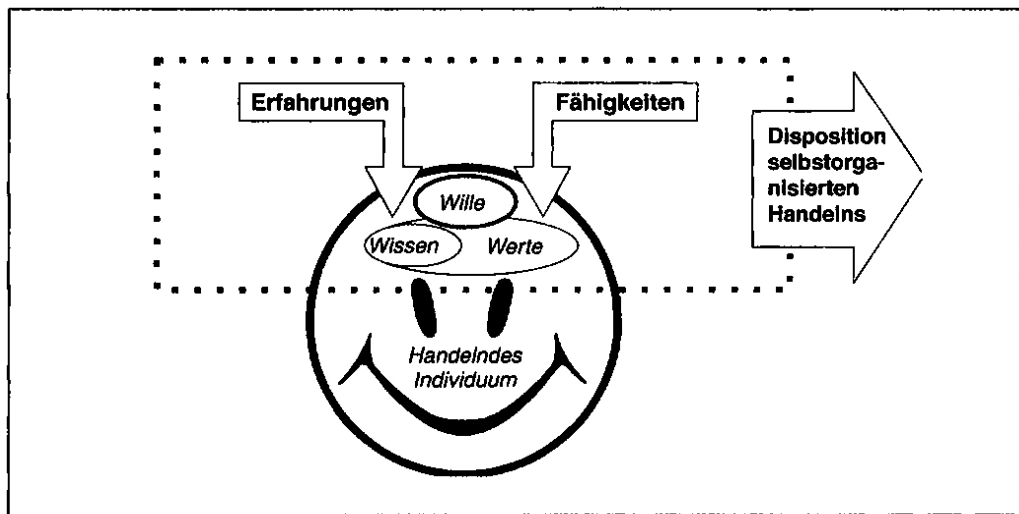


Abbildung 5: Kompetenzentstehung (Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 163)

Dabei unterstreichen sie, dass die Voraussetzung von Kompetenzentstehung immer Wissen ist. Ergänzend dazu muss dieses Wissen bewertet und eingeordnet werden, sodass Wertebezüge entstehen, die über Wissenslücken und Nichtwissen Handlungsorientierungen geben. Darin integriert sind frühere Erfahrungen und bestehende Fähigkeiten, sodass eine neue Handlungskompetenz erreicht wird. Diese neuerworbene Handlungskompetenz wird somit Bestandteil einer kompetenten Persönlichkeit (vgl. Erpenbeck/ Heyse 2007, S. 162ff).

Diese Modelle zeigen, dass Kompetenz insbesondere durch Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werte geprägt ist und unterstreichen damit die Grundmerkmale von Kompetenz, die schon im Kapitel 2.1. erläutert wurden.

2.5. Kompetenzgenese

Da in den letzten Abschnitten darauf eingegangen wurde, was Kompetenz ist, was sie nicht ist, wie sie sich unterteilt und wodurch sie gekennzeichnet ist, stellt sich nun die Frage nach der Aneignung von Kompetenz. Sieht man von genetischen Aspekten ab, so kann man fünf Aneignungsweisen unterscheiden: Sozialisation, formales Lernen, nicht-formales Lernen, informelles Lernen und

Lernen „en passent“. Dabei sind Lernwege und Lernerfolg wesentlich von persönlicher und struktureller Voraussetzung abhängig. Dazu zählen individuelle Merkmale, familiäre und regionale Herkunft (vgl. Gnahs 2007, S. 33).

Unter Sozialisation versteht FELDMANN einen Prozess, der „[...] durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, indem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennen lernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen [...] spielen lernen“ (Feldmann 2006, S. 239). Er bezieht sich folglich auf die Eltern-Kind Beziehung genauso wie auf Kindergarten, Schule und Peer-Groups. Ein gestörter oder verzögerter Sozialisationsprozess kann massive Auswirkungen auf grundlegende Kompetenzen haben und sich auf das weitere Lernen auswirken (vgl. Gnahs 2007, S. 34f).

Formales Lernen dagegen umfasst alle Lernprozesse, die zu einem anerkannten Abschluss führen oder auf ihn vorbereiten. Dabei wird durch professionelles Personal in einem institutionellen Rahmen organisiert und bewertet. Die daraus erlangten Zertifikate sind staatlich anerkannt und verleihen Berechtigungen. Es gibt gewisse Lernziele, die von Lehrpersonen eingehalten werden. Alle anderen Lernformen finden in diesem Kontext oft nebenbei statt. Klassische Beispiele sind die Schule, das Studium oder die Ausbildung (vgl. Siebert 1996, S. 252ff).

Organisierte Bildungsprozesse außerhalb des Regelsystems bilden das nicht-formale Lernen. Es ist dem formalen Lernen relativ ähnlich, findet aber über kürzere Zeiträume statt und muss nicht zwangsläufig über speziell ausgebildetes Personal erfolgen. Die Teilnahme erfolgt in den meisten Fällen freiwillig und wird von den Interessen und Motiven der Lernenden geleitet. Beispiele hierfür sind Weiterbildungskurse an der Volkshochschule, Nachhilfe oder der Erwerb des Führerscheins (vgl. Gnahs 2007, S. 37f).

Auch das informelle Lernen ist auch wieder sehr ähnlich. Die Lernenden wissen, dass sie lernen und haben konkrete Lernabsichten. Außerdem sind sie

in der Lage, ihre Lernhaltung von anderen Aktivitäten abzugrenzen. Es unterscheidet sich aber darin, dass es nicht durch professionelles Lehrpersonal angeleitet und begleitet wird, sondern durch Privatpersonen. Das angestrebte Ziel ist das Erlernen gewisser Fertigkeiten oder von Wissen, das nicht durch Abschlüsse und Zertifikate belegt wird, sondern das eigene Leben erleichtert. Dazu zählt zum Beispiel die Erklärung eines technischen Gerätes unter Freunden oder Eltern, die dem eigenen Kind das Schwimmen beibringen. Aber auch autodidaktische Erarbeitungen von Wissen mit Hilfe von Büchern oder über das Internet werden dazu gerechnet (vgl. Reischmann 1997, S. 125ff).

Zu guter Letzt ist das implizite Lernen zu beleuchten oder auch Lernen „en passant“. Hiermit ist das nicht-intentionale, unbewusste und nicht verbalisierte Lernen gemeint. Es entsteht durch situatives Agieren und Reagieren auf Probleme oder durch das Erreichen bestimmter Ziele. Der Person ist nicht bewusst, dass sie lernt und kann bei der Rückverfolgung des Gelernten dieses auch nur schwer zuordnen. Dazu gehören zum Beispiel die Betätigung eines Fahrkartenautomaten in einer fremden Stadt oder nebenbei „aufgeschnappte“ Informationen. Diese Art zu lernen ist ganzheitlich und komplex und ermöglicht daher das bessere Einfühlen in schwer durchschaubare Strukturen (vgl. Dohmen 2001, S. 34f).

Diese fünf eben erläuterten Bereiche überlappen sich teilweise. Dabei ist das Erwerben von Kompetenzen in jedem der Bereiche möglich, ob es nun das Lernen von gewissen Methoden oder der Umgang im Team ist (vgl. Gnahs 2007, S. 31).

Im Folgenden der Ausarbeitung sollen diese Lernformen mit einbezogen werden, um die Kompetenzerwerbe besser zuordnen zu können.

2.6. Kompetenzmessung

McCLELLAND war 1973 einer der ersten, der sich in der Psychologie darum bemühte, Kompetenzen zu messen. Ihm war bewusst, dass Kompetenz nur durch die Beobachtung einer Handlung erfasst werden kann. Allerdings gilt dies auch für andere psychologische Konstrukte wie Begabung, Intelligenz, Kognition,

Motivation und viele mehr (vgl. McClelland 1973).

Im Laufe der Zeit entwickelten sich extreme Pole, zwischen denen sich laut ERPENBECK und ROSENSTIEL die Kompetenzmessung bis heute bewegt.

„Objektive“ Messverfahren haben zum Ziel, Kompetenz wie eine naturwissenschaftliche Größe zu definieren und zu messen. Man versucht mit Hilfe statistischer Verfahren auf der Grundlage moderner Messtheorien, Kompetenzen möglichst genau zu erklären. Dabei wird angestrebt, statistisch möglichst kausale Aussagen zu treffen, die das zukünftige Handeln voraussagen. Es werden also Fremdeinschätzung zur Beurteilung von Kompetenzen genutzt und damit Selbsteinschätzungen möglichst vermieden (vgl. Wittke 2007, S. 84).

Dagegen sind Vertreter der „subjektiven“ Messverfahren der Meinung, dass eine solche Objektivität nicht zu erreichen ist. LUHMANN et. al. sind der Ansicht, dass eine Verflechtung von Beobachter, Beobachtungsgegenstand und die Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis eine andere Vorgehensweise fordere (vgl. Luhmann et. al. 1990, S. 8). Zwar sind diese Verfahren eventuell ebenso metrisch, qualifizierend und skalierend, aber sie erheben nicht den Anspruch, das Beobachtete unabhängig vom Beobachter zu erfassen. Dadurch wird auch großer Wert auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen gelegt und subjektive Selbst- und Fremdeinschätzung gelten als gleichwertig (vgl. Wittke 2007, S. 85). Mit dem umfangreichen Methodenarsenal der modernen qualitativen Sozialforschung können die subjektiven Daten anschließend verlässlich interpretiert und perspektivisch genutzt werden (vgl. Cropley 2002).

Heute befinden sich viele Kompetenzmessverfahren zwischen objektiv und subjektiv. Man versucht dabei menschliche Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation zu berücksichtigen und trotzdem zuverlässige Zukunftsaussagen zu treffen, um Entscheidungsprozesse zu erleichtern (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XX).

In der Regel werden bei Kompetenzmessungen Selbstbeschreibungen erhoben (vgl. Wittke 2007, S. 85). Dadurch stellen sich grundsätzlich zwei Probleme zur Validität dar:

1. Kommt es zu starken Verzerrungen durch Attributions- und Beschönigungstendenzen, wenn man eine auf Selbsteinschätzung beruhende Befragung durchführt (vgl. Sonntag/ Schäfer-Rauser 1993)?
2. Sind die Befragten grundsätzlich, unabhängig von Faktoren, wie dem Selbstwertgefühl, in der Lage ihre Kompetenzen richtig einzuschätzen (vgl. Kauffeld/ Grote 2000b)?

Laut MOSER ist die Validität gegeben, wenn gewisse Randbedingungen sichergestellt werden (vgl. Moser 1999). Da dies oftmals nicht möglich ist, sind alleinige Verfahren wie Selbsteinschätzungsfragebögen oder -interviews nicht ausreichend. Ergänzend dazu wird zu Fremdeinschätzung geraten (vgl. Wittke 2007, S. 86).

Kompetenzmessung sollte also immer von beiden Seiten betrieben werden, denn beide Verfahren haben Vor- und Nachteile. Zum einen ist die Selbsteinschätzung ein wichtiger Aspekt, zum anderen können Fremdeinschätzungen die Messungen realistischer gestalten. Darum ist in heutigen Messverfahren die Kombination meist Standard.

3. Potentialorientierte Jugendarbeit und TEN SING

Im vorherigen Abschnitt wurden die verschiedenen allgemeinen Aspekte von Kompetenz beleuchtet: Was ist Kompetenz? Was sind Merkmale und Dimensionen von Kompetenz? Wie erwirbt man Kompetenz? Und wie lässt sie sich messen?

In diesem Abschnitt soll nun näher auf den Kompetenzerwerb in der Jugendphase eingegangen werden. Darauf folgend wird auf die Frage eingegangen, warum Kompetenzerwerb in dieser Phase so wichtig ist beziehungsweise wo Jugendliche ihre Kompetenzen erwerben können. Daran anschließend kommt es zu einer Betrachtung der Jugendarbeit. Wie ist sie definiert? Wie ist die gesetzliche Regelung? Und wie versteht sich der Bildungsauftrag? Daraufhin geht die Ausarbeitung näher auf den Bereich der Aktivgruppen ein, um abschließend das Projekt TEN SING zu betrachten. Dabei werden neben der Geschichte auch das Konzept, die Struktur und der Jahresverlauf vertieft.

3.1. Jugendphase und Kompetenzerwerb

Die Jugendphase, oder auch Adoleszenz, kann durch verschiedene Merkmale abgegrenzt werden. Einmal nach den sichtbaren, wie dem Alter, den biologischen und soziologischen Gesichtspunkten oder nach nicht sichtbaren Strukturmustern (vgl. Dudczig 2004, S. 36).

Die Hauptziele der Jugendphase sind die Vorbereitung auf das spätere Leben (Arbeit und Beruf), die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer eigenen, angepassten Identität, sowie das Erlernen von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Münchmeier 2001, S. 816).

Durch die Merkmale innerhalb dieser Phase werden verschiedene Anforderungen an die Jugendlichen gestellt. Zum einen innere Anforderungen, wie die eigenen körperlichen Veränderungen oder die Suche nach Identität, zum anderen von außen, wie die Vorbereitung und den Einstieg ins Berufsleben oder die Forderungen nach einer fähigen Persönlichkeit (vgl. Dudczig 2004, S. 38).

3.1.1. Notwendigkeit von Kompetenzen in der Jugendphase

Betrachtet man folgende statistische Erhebungen, wird deutlich warum Kompetenz in der Jugendphase einen immer höheren Stellenwert einnimmt: 1.506 Be-

triebe konnten im Jahr 2002 mindestens einen Ausbildungsplatz aufgrund eines Mangels an geeigneten Bewerbern nicht besetzen. Insgesamt blieben 1.940 Lehrstellen unbesetzt (vgl. DIHK 2003, S. 4).

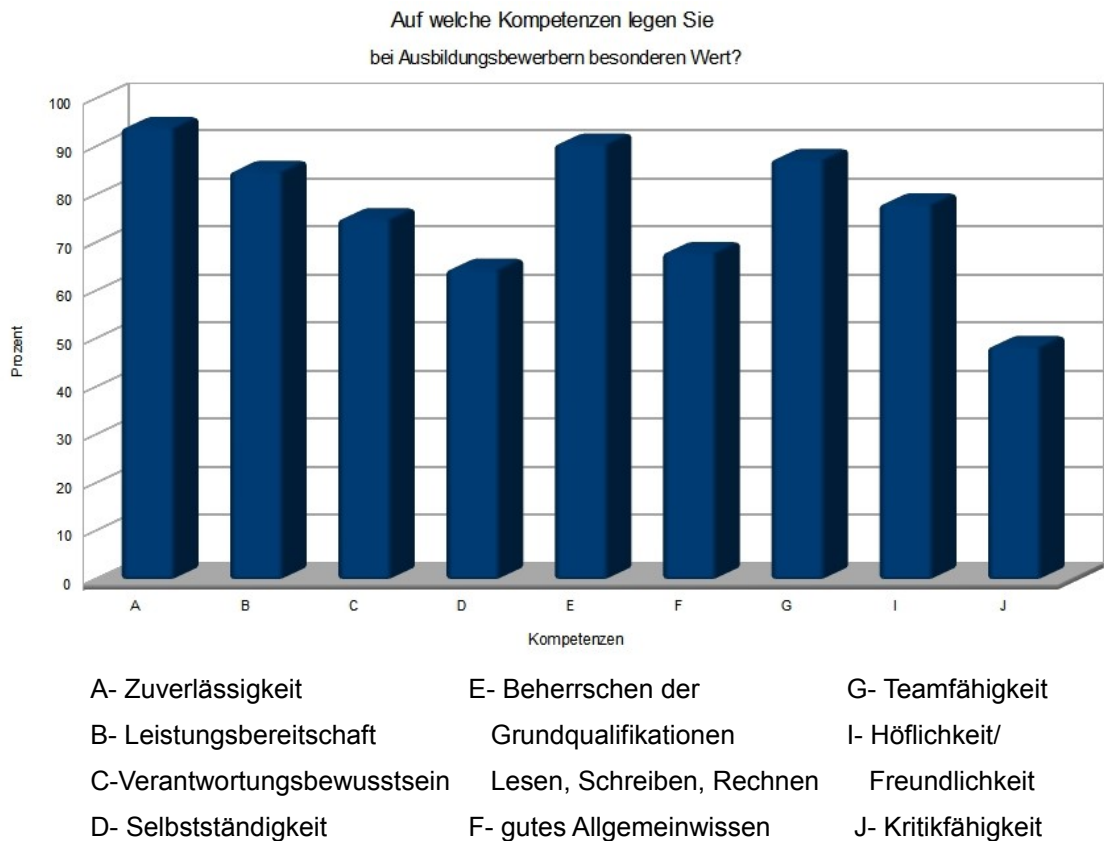


Abbildung 6: Kompetenzen bei Ausbildungsbewerbern (DIHK 2003, S. 6ff)

Wie in dem Diagramm der Abbildung 6 zu sehen ist, ergab eine Umfrage der DIHK 2003, dass Betriebe in erster Linie Wert auf Zuverlässigkeit (94,0%), Grundqualifikationen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen (90,6%) und Teamfähigkeit (87,4%) legen, womit jede der drei Kompetenzdimensionen (siehe 2.3.) eingebunden wäre. Da bei der Frage nach den dringlichsten Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation gerade diese Kompetenzen genannt wurden, lässt der Umkehrschluss die Vermutung zu, dass hier die größten Schwächen zu beobachten sind (ebd. S. 6f). Hinzu kommt eine immer größer werdende Zahl an „Abbrechern“, die entweder einen falschen Eindruck von der Ausbildung hatten oder ihre eigenen Neigungen und Begabungen falsch einschätzten (vgl. BDA, S. 10).

Um einen Eindruck der anderen Perspektive zu gewinnen, befragte die Bertelsmann Stiftung 2005 die Jugendlichen selbst (vgl. Prager/ Wieland 2005).

Es zeigte sich, dass mehr als die Hälfte im Bezug auf Ausbildungschancen und Beruf eher skeptisch oder pessimistisch in die Zukunft blicken. Vergleichsweise dominieren bei den Zukunftsängsten die ausbildungs- und berufsbezogenen Ängste vor Krankheit, Unfall oder Tod. Insbesondere bei den Jugendlichen mit einfacher Schulbildung ist Skepsis und Pessimismus stark ausgeprägt, bei den Hauptschülern sind es sogar zwei Drittel. Bei ihnen ist zu befürchten, dass durch die gefühlte und auch tatsächliche Benachteiligung ein immer beachtlicheres Potential an „Aussteigern“ geschaffen wird, da die Jugendlichen immer weniger an sich glauben und zu mehr auch keine Ermutigung erfahren. In Anbetracht dessen ist es nicht verwunderlich, dass knapp zwei Drittel der jungen Menschen (63%) schon früh dazu bereit sind, Einschränkungen im Bereich privater Interessen zugunsten eines beruflichen Vorankommens hinzunehmen.

Vielen Jugendlichen fällt es schwer die eigenen Begabungen zu erkennen. 41% der jungen Menschen wissen nicht oder nicht genau wo ihre Stärken liegen und haben keine Vorstellung davon, in welchen Berufen sich diese einsetzen lassen. Bei den Hauptschülern sind es sogar mehr als 50%. Alle Jugendlichen sind sich einig, dass die Schule zum „Erkennen der persönlichen Stärken“ wenig hilfreich ist. Trotzdem sehen sie die Verantwortung für einen guten Berufsstart vor allem bei sich selbst.

Es wird deutlich, dass es bei vielen Jugendlichen einen Nachholbedarf gibt, die eigenen Gaben und Stärken zu erkennen und auszuprobieren sowie dabei Kompetenzen zu erlangen. Die Jugendlichen wollen gut auf das Berufsleben vorbereitet sein und würden sogar Einschränkungen im privaten Bereich dafür hinnehmen. Trotzdem scheint es eine große Kluft zwischen Anforderungen und Leistung zu geben.

Zu Beobachten ist auch die Umgestaltung des Begriffs „Freizeit“ in den letzten Jahrzehnten. Wurde in den 1950er Jahren von Habermas Freizeit noch als „von Berufsarbeit freie, die von ihr ausgesparte oder übrig gelassene Zeit“ definiert (vgl. Habermas 1958, S. 105), beinhaltet sie heute Elemente wie Lernen, Leistung, Karriere, Erfolg, Misserfolg etc.. Eine aktive Freizeitgestaltung trägt

also zu spezifischem Kompetenzerwerb bei (vgl. Grunert 2005, S. 17).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle in der Jugendphase spielt. Das Vorhanden sein oder nicht Vorhanden sein bestimmter Kompetenzen entscheidet über das berufliche Weiterkommen der Jugendlichen, was ihnen im Allgemeinen auch bewusst ist.

3.1.2. Bildungsorte in der Jugendphase

Doch wo können die Jugendlichen Kompetenzen erlangen? In den Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht werden folgende Bereiche dafür benannt: die Schule, die Familie bzw. der familiäre Lebensraum; die organisierten, institutionellen Freizeitwelten, wie Vereine; die organisierten, institutionellen Lernwelten, wie Nachhilfe; die Peers und die nicht organisierten Freizeitwelten, wie Jobs und Hobbys (vgl. Grunert 2005, S. 16).

Im Folgenden wird auf die drei Bereiche Familie, Peers und Vereine eingegangen, denn diese sind für die Ausarbeitung am wesentlichsten. So soll ein kurzer Überblick über die Bildungsorte und die dabei möglichen Kompetenzgewinne aufgezeigt werden.

Familie

Die Familie spielt von früher Kindheit an bis weit in die Schulzeit hinein eine große Rolle bezüglich der Bildung (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002b, S. 11). Hier werden primäre Handlungsweisen, Einstellungen und Denkmuster maßgeblich geprägt (vgl. Bourdieu 1991). Kinder und Jugendliche werden durch die Familie direkt und indirekt beeinflusst: Direkt durch das, was sie in der Familie lernen und indirekt, weil die Familie einen entscheidenden Einfluss auf ihren Lebensweg hat (vgl. Baumert 2001). Vor allem Sozial- und Selbstkompetenzen werden hier ausgebildet. Kinder und Jugendliche lernen „[...] das Leben in Gemeinschaft unter Bedingung von Bindung trotz Ungleichheit [...]“ kennen (vgl. Richter 2000, S. 30). Das Familienklima sowie die -kommunikation sind Erfahrungsraum für soziale Kompetenzen. Die kindliche Überzeugung der Selbstwirksamkeit wird maßgeblich von der Familienkultur geprägt und bildet so den Rahmen innerfamiliärer Lernprozesse (vgl. Grunert

2005, S. 65).

Peers

Auch Gruppen von Gleichaltrigen, Peers genannt, spielen für die Jugendphase eine wichtige Rolle. Der informelle Lernprozess beinhaltet auf der einen Seite den Umgang mit vielfältigen Beziehungssituationen und auf der anderen Seite Kompetenzerwerb bezüglich Kommunikation und Interaktion, sowie Reflexion und Selbstüberprüfung. Außerdem kommt es zum Hinterfragen, Modifizieren und Stabilisieren von Interessen, Denk- und Handlungsmustern, Perspektiven und Horizonten. Die meisten Prozesse sind unbewusst, implizit und nebenbei, bewirken aber ein hohes Maß an Verunsicherung und Selbstvergewisserung, Nachdenken und Überprüfung der eigenen Standpunkte und Vorstellungen (ebd. S. 32). Durch die Gleichrangigkeit der Interaktionspartner kommt es unter anderem zu gegenseitigen Anregungen durch kritische Rückmeldung, zum Erwerb sozialer Fähigkeiten, zum Argumentieren und Aushandeln oder zu Kreativität durch gemeinsame Denkanstrengungen (ebd. S. 56). Gerade diese Gleichrangigkeit ermöglicht die Ausbildung der Fähigkeit zur umgekehrten Perspektivübernahme. Regeln werden nicht nur einfach übernommen, sondern ausgehandelt (vgl. Youniss 1994). Außerdem wird der Aufbau, die Förderung und Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke erprobt (vgl. Grundmann et. al. 2003, S. 28). Auch die Selbstorganisation muss in dieser Phase als Kompetenz erlernt werden. Die Jugendlichen entwickeln eine eigenständige Verabredungspraxis und die Koordinationsfähigkeit mit anderen Freizeitaktivitäten. Dazu kommt das Setzen von Prioritäten (vgl. Preuss-Lausitz 1999).

So ist es nicht verwunderlich, dass Kinder, die nicht zu Peers gehören, häufig Defizite in den Bereichen der gemeinsamen Konfliktlösungs- und Aushandlungsstrategien besitzen und Schwierigkeiten im Gebiet der Planungs- und Organisationskompetenz aufweisen (vgl. Chassé et. al. 2003).

Vereine und Jugendarbeit

Kindliche Terminkultur ist oftmals maßgeblich von den Vereinen geprägt. (vgl. Grunert 2005, S. 22). Vereine werden von Kindern und Jugendlichen genutzt, um Freizeitangebote wahrzunehmen und auszuprobieren (vgl. Fuhs 2002).

Richtet man seinen Blick dabei auf die Jugendarbeit wird deutlich, dass hier insbesondere Lernbereiche abgedeckt werden, die in der Schule nicht behandelt werden oder unterrepräsentiert sind, wie zum Beispiel der musisch-ästhetische oder der technisch-handwerkliche Bereich (vgl. Lüders/ Behr 2002). Dabei ergibt sich ein breites Spektrum an Inhalten, Praxisformen und institutionellen Settings, also ein sehr heterogenes und teilweise unübersichtliches Bild (vgl. Grunert 2005, S. 27). Hierbei wird Kompetenzerwerb meist durch ein ehrenamtliches Engagement erreicht, wie das Leiten einer Gruppe oder die Unterstützung der Planung eines Projekts (ebd. S. 31). Das ehrenamtliche Engagement wird dann als Experimentierfeld für selbstständiges Handeln genutzt, wobei Verantwortungsübernahme und Entscheidungsmöglichkeiten für viele Ehrenamtliche eine große Rolle spielen (vgl. Picot 2001, S. 167). Jugendliche unterstreichen, dass sie hier etwas lernen, nicht weil sie es sollen, sondern weil sie es selbst wollen. Es werden ihnen Spielräume gelassen, um ihre Fähigkeiten und Interessen einzubinden und aus Erfolg und Misserfolg zu lernen. Das Selbstwertgefühl wird durch konkrete Nützlichkeit ihres Tuns sowie die gesellschaftliche Relevanz gestärkt, indem Verantwortung in Ernstsituationen übernommen werden darf (vgl. Dux et. al. 2008, S. 116ff). Je länger man engagiert ist und die Aufgaben und Anforderungen wachsen, desto mehr scheint auch die Bereitschaft, mehr Verantwortung zu übernehmen, zu steigen. Dadurch werden wiederum weitere Lernprozesse angeregt (ebd. S. 120). Allgemein konnten Dux et. al. feststellen, dass durch ein freiwilliges Engagement die Leitungs- und Organisationskompetenzen verbessert werden. Außerdem wurde festgestellt, dass auch die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere die Kommunikationsbereitschaft und das Selbstbewusstsein maßgeblich verstärkt werden (ebd. S.138f). Hinzu kamen Beobachtungen, dass Personen die engagiert waren, höhere Bildungsabschlüsse erreichten, als Nicht-Engagierte und dass Engagement oft eine Orientierungsfunktion im Hinblick auf Gesundheits-, Bildungs- und Sozialberufe innehatte (ebd. S. 205). Im ehrenamtlichen Engagement sind fast alle Aneignungsweisen der Kompetenz zu finden: Sozialisation, nicht-formales und informelles Lernen sowie das Lernen en passant (siehe 2.5.) spielen eine Rolle. Fragt man ehemalig Engagierte, spielte für sie das informelle Lernen die größte Rolle. Das spiegelt sich auch in der folgenden Tabelle wieder:

Lernformen im freiwilligen Engagement nach Tätigkeit in %

Tätigkeit	Lernform im Engagement		
	Informell*	Nicht-formal	Beides
Im Team arbeiten	57	4	39
Veranstaltungen organisieren	76	2	23
Leitungsaufgaben	57	10	33
Rede halten	73	5	22
Beziehungsberatung	61	2	37
Finanzabrechnung	81	5	14
Text verfassen	77	2	21
Technische Geräte reparieren	53	0	22
Fremdsprache sprechen	43	4	53

Tabelle 1: Lernformen im freiwilligen Engagement (Düx et al 2008, S. 127)

*unter „informell“ wird hier auch das Lernen en passant oder die Sozialisation gezählt

Für die Jugendlichen gibt es verschiedene Orte, in denen sie Kompetenzen erwerben können oder automatisch Kompetenzen erwerben- sei es die Schule, Vereine, Peers, Familie oder ein Nebenjob. Dabei ist eine Störung einzelner Prozesse immer mit der Störung bestimmter Kompetenzen verbunden.

3.2. Jugendarbeit und Aktivgruppen

Um die TEN SING Arbeit besser zu verstehen, wird sie folgend in den Bereich der Jugendarbeit, genauer als Aktivgruppe eingeordnet. Dabei werden die allgemeinen Bereiche der Jugendarbeit sowie die Jugendphase an sich nur kurz beleuchtet, um den Rahmen der Bachelorarbeit einzuhalten.

3.2.1. Definitionsversuch Jugendarbeit

Wie der Versuch im ersten Abschnitt, für Kompetenz eine genaue allumfassende Definition zu finden, wird dieser auch für den Begriff „Jugendarbeit“ scheitern müssen (vgl. Thole 2000, S. 17). THOLE hat in seiner Einführung zur Kinder- und Jugendarbeit die bis dato vorhandenen Definitionsversuche unter Berücksichtigung der aktuellen Diskussionen in eine Arbeitsdefinition² für sein

² Tholes Arbeitsdefinition bezieht sich auch auf die Kinderarbeit. Diese wird hier aufgrund der Eingrenzung allerdings ausgespart.

Buch zusammengefasst:

„[...] Jugendarbeit umfasst alle

- *außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden,*
- *vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten,*
- *öffentlichen,*
- *nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis-, und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder*
- *von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften.*

[...] Jugendliche können hier

- *selbstständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen MitarbeiterInnen,*
- *individuell oder in Gleichaltrigengruppen,*
- *zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung,*
- *einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren.“ (Thole 2000, S. 23).*

Jugendarbeit befindet sich folglich zwischen den Sozialisationsinstanzen Schule, Beruf, Familie und Peergroups (vgl. Schröder/Leonhardt 1998, S.19).

Von der Schule grenzt sie sich klar durch ihre Freiwilligkeit ab, von der beruflichen Seite dadurch, dass Qualifizierung im eigentlichen Sinne nicht im Vordergrund steht. Außerdem findet Jugendarbeit außerhalb familiärer Strukturen statt, ist aber durch Träger, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften formell organisiert. Trotz dieser deutlichen Abgrenzungen von Jugendarbeit gegenüber den anderen Sozialisationsinstanzen, gibt es viele Verknüpfungen und gemeinsame Ziele. Zusammenfassend kann man also Jugendarbeit als „[...] ein zentrales sozialpädagogisches, öffentlich organisiertes und vergesellschaftetes Sozialisationsfeld der modernen Gesellschaft“ (Thole 2000, S. 24) beschreiben.

3.2.2. Rahmenbedingungen der Jugendarbeit

Den gesetzlichen Regelungen zufolge soll Jugendhilfe:

- „1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,*
- 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,*
- 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,*
- 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ (§1(3) SGB VIII)*

Um diese Ziele zu erreichen umfasst das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) Leistungen (§§ 11-41) und andere Aufgaben (§§ 42-60). Dabei ist unter anderem die Jugendarbeit (§11) genauso wie die Jugendsozialarbeit (§13) jeweils in einem eigenen Paragraphen geregelt.

Die Jugendarbeit wird hier wie folgt festgehalten: *„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (§11(1) SGB VIII).*

Ergänzend dazu stellt THOLE zehn Leitlinien für die Kinder- und Jugendarbeit auf. Dazu zählen Freiwilligkeit, Partizipation und Integration der Jugendlichen; Lebenswelt-, Gruppen-, Alltags-, Zeit- und Biographieorientierung sowie Regionalisierung und Dezentralisierung der Jugendarbeit und die damit verbundene Vermittlung von Selbstwert- und Lebensbewältigungskompetenzen (vgl. Thole 2000, S. 259ff). Diese Leitlinien können dann in verschiedenen Ansätzen, wie zum Beispiel geschlechterspezifisch, sportorientiert oder kulturpädagogisch, also methoden- oder zielgruppenorientiert umgesetzt werden (ebd. S. 242ff).

3.2.3. Bildung in der Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendhilfe hat ihrem Selbstverständnis nach einen eigenständigen Bildungsauftrag. Wie man schon in dem §11(1) nachlesen kann, steht in der Jugendarbeit die Förderung von Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mit-

verantwortung und soziales Engagement im Vordergrund. Dabei stellt die außerschulische Jugendbildung einen Schwerpunkt in der Umsetzung dar (ebd. §11 (3), 1).

Nimmt man diese Ziele der Jugendarbeit in Betracht, wird deutlich, dass sich darin zentrale Aspekte der Bildung wiederfinden. Es werden subjektorientierte und gesellschaftliche Perspektiven von individueller Bildung gleichermaßen betont, wobei trotzdem nicht die Verwertbarkeit, sondern die Bildung eines politisch mündigen Subjekts im Vordergrund steht. Diese subjektorientierte Bildung muss die Handlungsfähigkeit des Subjekts zur Folge haben. Dazu gehört unter anderem die Kompetenz zur autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen (vgl. BMBF 2004, S. 210). Neben der Orientierung an individuellen Erfahrungen wird dabei die Bereitschaft von Jugendarbeit wichtig, sich auf Lebenslagen Jugendlicher einzulassen und dafür Angebote zu entwickeln die diesen gerecht werden (vgl. May 2003).

3.2.4. Aktivgruppen

Schon früher war es Markenzeichen der Verbände und Vereine, dass sich Jugendliche an Aktionen beteiligen konnten und dass sich dort von schulischen und gesellschaftlichen Zwängen losgesagt wurde (ebd. S. 21). KREBS und SCHEMM haben eine grobe Unterteilung der Jugendarbeit in die Bereiche problemorientierte, programmorientierte und potentialorientierte Jugendarbeit vorgenommen, um dieses aus dem Blick geratene Gebiet wieder aufzugreifen. In ihrem Buch „Aktivgruppen“ beleuchten sie diese Umsetzungsformen und dabei insbesondere den Bereich der potentialorientierten Jugendarbeit. Im Folgenden werden insbesondere ihre Ausarbeitungen betrachtet, um ein besseres Verständnis für das Projekt TEN SING zu bekommen.

3.2.4.1. Problemorientiert, Programmorientiert, Potentialorientiert

Um Aktivgruppen in die aktuelle Jugendarbeit besser einordnen zu können, teilen sie SCHEMM und KREBS allgemein in drei Teile.

Problemorientierte Jugendarbeit beschreibt die klassische Jugendhilfe. Die Jugendlichen bekommen hier schnelle, professionelle Hilfe bei ihren Problemen

und den Folgen, die durch ihre Probleme entstehen. Dabei kann es schnell zum „professionellen Helfersyndrom“ kommen, unter anderen auch deswegen, weil es meist durch den Geldgeber nicht anders zu realisieren ist. Leider werden daher oft nur die Probleme beleuchtet und behoben, die Stärken und Fähigkeiten aber ausgeblendet (ebd. S. 23).

Programmorientierte Jugendarbeit ist im Gegensatz dazu die klassische Jugendarbeit. Hier wird meist ein Programm vorbereitet, bei dem den Jugendlichen viel geboten wird. Man setzt auf Unterhaltung und motiviert die Kinder und Jugendlichen zum Mitmachen, um sie von der Straße fern zu halten. Das Programm wird dabei oft sehr stark von den Gruppenleitern geprägt, je nach Fähigkeiten und Motivation. Hinzu kommt die Konkurrenz zu kommerziellen Angeboten und dem Druck mitzuhalten. Wo Grenzen und Unterschiede zur Unterhaltungsbranche gezogen werden, müssen sich Vereine und Verbände immer öfter fragen (ebd. S. 24).

Potentialorientierte Jugendarbeit versucht ihre Zielgruppe durch die Sehnsucht zum Selbermachen zu erreichen. Dabei soll die Erfahrung der Selbstwirksamkeit als Schlüsselerlebnis deutlich werden. Ihnen werden über das Gefühl „gebraucht“ Gaben und Potentiale aufgezeigt (ebd. S. 26).

Sie stützen sich unter anderem auf NAGL, der für die Verantwortungslosigkeit von Jugendlichen die mangelnde Verantwortung derer aufzeigt. Er schreibt: *„Die 'Stauung des Energiehaushalts' oder die heute festgestellte Formen von 'Verweigerung und Flucht' der Jugendlichen verweisen auf die gleiche Ursache, nämlich das weitgehende Fehlen legitimer Lebensbewährung.“* (Nagl 2000, S. 71) Er macht dabei klar, dass in jedem Bereich von Kindern und Jugendlichen die eindeutigen Herausforderungen fehlen, da sie nie große Verantwortung übernehmen müssen. Dagegen hält er das Beispiel von Kindern in der Landwirtschaft, wo diese zwar viel leisten müssen, aber an den Herausforderungen wachsen: *„[...] so erkennt man, dass das egozentrische Gebaren und Denken dort verschwindet, wo Jugendliche mit 'echten' Aufgaben des gesellschaftlichen Lebens konfrontiert und in diese Eingebunden werden [...]“* (ebd. S. 71).

Potentialorientierte Jugendarbeit will also beteiligen, nicht betreuen. Es werden

Verantwortungen und Aufgaben zugetraut und übertragen, aber in einer stärkeren Intensität als es in Schule oder Familie möglich ist. Die Jugendlichen sehen, dass sich etwas verändern kann, wenn sie sich einbringen. Das Prinzip von Teilnehmer und ehrenamtlicher Mitarbeiter geht hierbei ineinander über, da sich jeder von Anfang an verwirklichen kann. Jeder wird gefordert, gefördert und mit seinen Vorstellungen ernst genommen. Im Vordergrund steht dabei der Kompetenzerwerb. Alle sollen sich im Rahmen des Projekts ausprobieren und so ihre Gaben entdecken. Dabei kann auch jemand, der noch nicht lange dabei ist, andere mit seinen Fähigkeiten anleiten (vgl. Krebs, Schemm 2006, S.32ff).

3.2.4.2. Leitlinien in Aktivgruppen

In Aktivgruppen gibt es Leitlinien, die wichtig für das Funktionieren der Gruppe sind. Dazu gehört als erstes die ausgewogene Balance zwischen Ergebnis- und Prozessorientierung. Da in Aktivgruppen immer auf ein bestimmtes Ziel hingearbeitet wird, fällt die Orientierung an dem Ergebnis leicht. Gerade deshalb ist es wichtig, das Augenmerk ganz bewusst auch auf den Prozess zu richten. Das bedeutet in der Umsetzung, dass die Gruppe viel Zeit mit der Planungsphase verbringt und sich immer wieder Zeit für Feedback, Auswertungen, Brainstorming und Reflexion nimmt. Je öfter diese Prozesse stattfinden, desto leichter wird es den Jugendlichen fallen, diese auch auf ihr eigenes Leben zu übertragen (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 87f). Zusätzlich sollte in der Gruppe eine Lernkultur entwickelt werden. Es ist wichtig, dass die Mitglieder bereit sind, aus Fehlern zu lernen und mit Scheitern und Versagen umzugehen (ebd. S. 98/119). Das Ziel von Aktivgruppen ist das Entdecken von Gaben und Potentialen. Im Zusammenhang damit ist es wichtig, dass jeder seinen Platz in der Gruppe und damit auch in der Gesellschaft findet. Die Jugendlichen sollen Identität, Selbstbewusstsein und ein Persönlichkeitsprofil selbstständig entwickeln und lernen, konstruktiv routiniert mit Konflikten umzugehen (ebd. S. 132).

Eine weitere Leitlinie ist die Gemeinschaft. Bei Jugendlichen nimmt diese einen sehr hohen Stellenwert ein. Die Mehrheit kommt wegen der „guten Sache“ oder dem erwarteten Ergebnis, bleiben dann aber wegen dieser guten Gemeinschaft in einer Aktivgruppe. Viele Jugendliche suchen einen Ort, in dem sie nicht erst erklären müssen, sondern fraglos angenommen und akzeptiert werden (ebd.

S.103).

Die letzte wichtige Leitlinie ist die der „Leading from behind“. Dieses Prinzip beschreibt, was Gruppenleiter für die Teilnehmer sind. Entgegen der „klassischen“ Jugendarbeit, bei der die Leiter ein Programm zusammenstellen und dieses anschließend für die Jugendlichen präsentieren, sind Leiter in Aktivgruppen Motivatoren, Ermutiger, Dauer-Optimisten ohne schön zureden, Visionsvermittler oder auch Trainer (ebd. S.82). Alle diese Bilder drücken aus, dass Leiter in Aktivgruppen eine eher passive Rolle einnehmen. Hier heißt Leitung Material, Methoden und Räume bereitzustellen, damit Ideen in der Gruppe entstehen können (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 54). Außerdem heißt es, darauf zu achten, dass sich jeder an diesem Prozess beteiligt und damit die Verantwortung für die nächsten Schritte in die Gruppe liegen (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 165). Aufgabe der Leitung ist es auch, die Balance zwischen Ergebnis- und Prozessorientierung sowie der Gemeinschaft in der Gruppe zu halten. Üblich ist es dafür, extra Untergruppen einzurichten, die sich um die jeweilige Ausrichtung bemühen (ebd. S. 169f). Für den Leiter selbst kommt eine zusätzliche Betonung der Beziehungsebene hinzu. Das heißt, dass er verstärkt direkten Kontakt zu den jungen Menschen hat, um ihre Gaben und Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern (ebd. S. 168).

3.3. Das TEN SING Konzept

TEN SING wird von KREBS und SCHEMM auch als die „Mutter der Aktivgruppen“ (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 208) bezeichnet. Im Folgenden wird das Konzept näher betrachtet.

3.3.1. Geschichte

TEN SING wurde 1966 in Norwegen gegründet und kam 1986 nach Deutschland. Der Name ist die norwegische Abkürzung für „Teenager singen“ und steht für ein umfassendes, christliches Jugendarbeitskonzept des CVJM³ (vgl. <http://www.tensingland.de/19.0.html> [10.05.2010]). Jeder zwischen 13 und 19 Jahren kann mitmachen. Über ein Jahr wird gemeinsam ein Programm einstudiert, um dieses dann auf einer Bühne vor großem Publikum zu

³ Den CVJM oder international YMCA gibt es in über 130 Ländern der Erde und er ist mit 45 Millionen Mitgliedern die größte christliche Jugendorganisation der Welt.

präsentieren. Die Show umfasst Tanz, Theater und Chor, kann aber auch durch andere Elemente ergänzt werden, sodass letztendlich ein Programm ähnlich einem Musical heranwächst. Im Vordergrund steht der Spaß an der Sache, sodass jeder die Chance hat, mitzumachen. So kann man ganz individuell Begabungen und Fähigkeiten entdecken und Kreativität entfalten. Daher ist nicht die Show das wichtigste, sondern das Erleben des TEN SING- Alltags (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 209).

3.3.2. Das Konzept

Das norwegische TEN SING, beruhte auf dem „KKC-Modell“⁴, wurde aber für Gesamteuropa modifiziert und erweitert zum „5C-Modell“. Dieses bildet nun das Grundkonzept für TEN SING in Europa. „5C“ steht dabei für:

„Culture-Jugendkultur: TEN SING bietet Jugendlichen Möglichkeiten, ihre unterschiedlichen kulturellen Ausdrucksformen zu leben. [...]“

Christ- Jesus Christus: TEN SING eröffnet für Jugendliche einen Raum, in dem sie den christlichen Glauben kennen lernen und neue Perspektiven für ihr Leben gewinnen können. [...]“

Creativity- Kreativität: TEN SING schafft Platz für die Entfaltung der eigenen Kreativität, für die eigenen Ideen und das Entdecken von Potentialen und Grenzen. [...]“

Competence- Kompetenz: Bei TEN SING betreten Jugendliche Neuland, probieren sich aus und entwickeln in der Gruppe soziale und fachliche Fähigkeiten. [...]“

Care- Fürsorge: Bei TEN SING achten Jugendliche aufeinander. Sie unterstützen sich gegenseitig, wenn Probleme auftauchen“ (Krebs/ Schemm 2006, S. 212). [...]“

Ergänzend zu obigen Grundsätzen gibt es weitere wichtige Regelungen. So ist zum Beispiel der Chor das Herzstück der Gruppe. Egal ob der Jugendliche singen kann oder nicht, ob er als Techniker bei TEN SING dabei ist oder in der Band spielt- der Chor vereint alle Teilnehmer und ist damit verpflichtend. So er-

⁴ aus dem norwegischen: Kultur- Kreativität- Christus (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 30)

kennt der Techniker frühzeitig die Stärken und Schwächen der Gruppe und die Band erfährt, wer, wie, welches Solo singt. Deshalb ist die Anwesenheit sehr wichtig. Zu den Proben trifft man sich einmal in der Woche, lernt dort Chorsätze, es gibt einen geistlichen Impuls⁵ und hat Gemeinschaft miteinander. Anschließend erfolgen oftmals die Workshops (vgl. Arbeitskreis 2001, O13 S. 3).

3.3.3. Die Struktur von TEN SING

Äußere Struktur

TEN SING versteht sich sowohl als „offene Jugendarbeit“ als auch als „Jugendverbandsarbeit“. Dabei meint „offen“, dass es keine Zugangsbeschränkungen, außer dem Alter und der Verpflichtung zur gewissen Regelmäßigkeit, zum Beispiel die Anwesenheit bei den Proben, gibt. Als Jugendverbandsarbeit ist sie durch die Anbindung an den CVJM Jugendverband und durch die Regelmäßigkeit der Bühnenshows, die das Konzept erfordert gekennzeichnet. Inhaltlich gründet das Konzept auf der sozialpädagogischen Methode der Gruppenarbeit (vgl. Dudczig, S. 61). Allgemeiner ist sie bei den Aktivgruppen einzuordnen (3.2.4.).

Regional, überregional und international kommt es durch Arbeitskreise zu einer breiten Vernetzung. Es gibt gemeinsame Treffen zum regelmäßigen Austausch, zur grundsätzlichen konzeptionellen Weiterentwicklung und zur Konzipierung von Unterstützungsangeboten für die verschiedenen Ebenen. Diese Angebote erstrecken sich von Seminare, Workshops und Festivals bis zu Fortbildungen für Ehren- oder Hauptamtliche. Dazu kommen Mailinglisten, Internetpräsenz und Infohefte, um miteinander in Kontakt zu bleiben. Eine weitere Hilfestellung für die Gruppen bietet eine Materialdatenbank, die allen Gruppen zugänglich ist. Darin sind Anleitungen, von Organisation bis Chorleitung, enthalten (vgl. Arbeitskreis 2001).

Innere Struktur

Die Betreuung sollte möglichst zwischen einem geistlichem und einem musikalischem Leiter geteilt sein, kann aber auch von nur einer Person getragen wer-

⁵ Impulse sind geistliche Andacht, Bibelarbeit oder persönliche Erfahrungen die von geistlichen Erlebnissen oder Erfahrungen handeln.

den. (vgl. Arbeitskreis 2001, I5 S. 3)

Der musikalische Leiter sollte eine entsprechende Grundausbildung haben und das Programmteam anleiten. Dabei unterstützt und schult er es unter anderem durch die Organisation von Seminaren (ebd. I5 S. 3). Das Programmteam besteht aus allen Workshopleitern, von zum Beispiel Chor, Tanz, Pantomimen, Film und Band (ebd. O13 S. 3). Sie leiten die Teilnehmer ihres Workshops. Dazu gehört die regelmäßige Vorbereitung und Durchführung der Treffen, die Begleitung und Anleitung der Teilnehmer und die Förderung von zukünftigen Workshopleitern (ebd. I4). Das Programmteam arbeitet in Verbindung mit dem Chor ständig an dem letztendlichen Ablauf (ebd. O13 S. 3).

Der geistliche Leiter sollte in erster Linie „Seelsorger“ der Gruppe sein. Er vermittelt die Impulse in den Chorproben, versucht Beziehungen zu den Teilnehmern herzustellen und leitet einen geistlichen Workshop, der sich intensiv mit dem christlichen Glauben auseinandersetzt und zum diskutieren einlädt. Außerdem begleitet der geistliche Leiter das Organisationsteam. Das Organisationsteam besteht aus Workshopleitern, von Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierung, Technik, Werbung oder auch die Organisation einer Tournee. Diese Untergruppen werden möglichst auch von einem Jugendlichen pro Bereich geleitet (ebd. I5 S. 3; O13 S. 2f; G).

Der geistliche und der musikalische Leiter haben die wichtige Aufgabe, die Gruppe so zu begleiten, dass sie sich gut entwickelt und jeder Teilnehmer seine Gaben entdecken kann. Außerdem helfen sie fachlich weiter, wenn ein Workshop stagniert und behalten die Gesamtorganisation im Blick. Trotzdem bleiben sie in der großen Gruppe meist im Hintergrund, unterstützen aber die Workshopleiter und besuchen diese regelmäßig bei ihren Treffen (ebd. I5 S. 3). Die Leitung bei TEN SING erfolgt also auch über das Prinzip „Leading from behind“.

Aus dem Organisationsteam und dem Programmteam, sowie dem geistlichen und musikalischen Leiter setzt sich das Leitungsteam zusammen. Es ist dafür verantwortlich, den Kontakt zum CVJM oder der Gemeinde sowie zu anderen

TEN SING Gruppen aufrecht zu erhalten und auszubauen. Dazu trifft man sich in Mitgliedsverbänden der Länder (Arbeitskreise) oder dem bundesweiten Gesamtverband. Außerdem muss das Leitungsteam gemeinsam die Proben vorbereiten und Tagesleiter für die Durchführung bestimmen (ebd. 16).

Die Zusammenarbeit der Gruppen wird in der Abbildung 7 noch einmal deutlich:

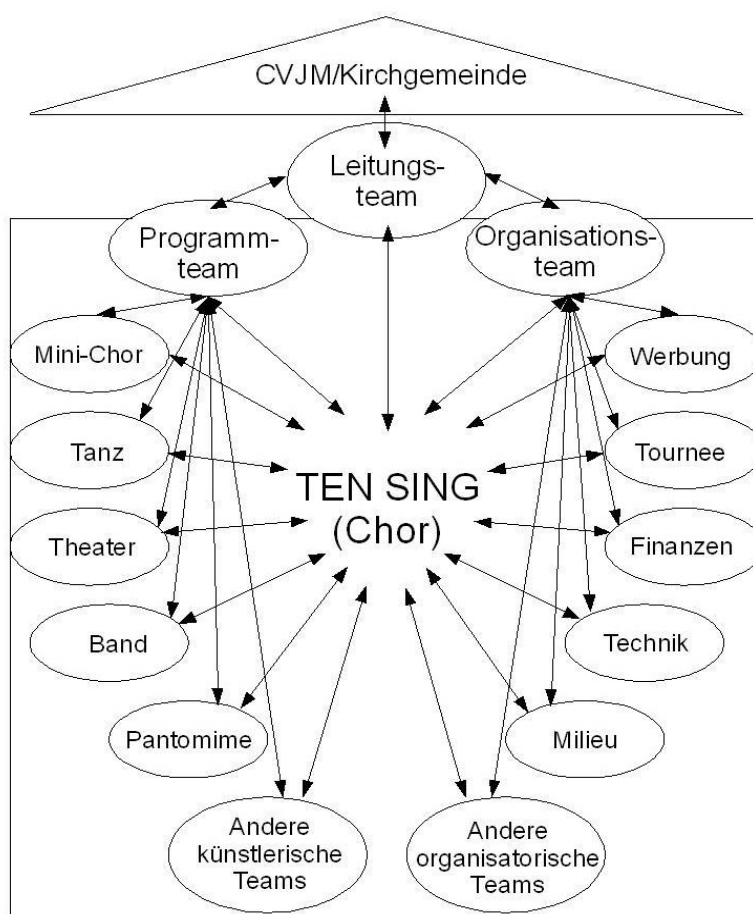


Abb. 7: Der Aufbau von TEN SING- Innere TEN SING Struktur

Dieses Konzept erfordert einen großen Stamm an ehrenamtlichen jugendlichen Mitarbeitern und mindestens einem erwachsenen Leiter, der die Ehrenamtlichen betreut und begleitet. In der Idealvorstellung sollte auch diese Aufgabe ein Ehrenamtlicher übernehmen, ein ehemaliger TEN SINGER zum Beispiel.

Dass der Übergang von Ehrenamtlichen und Teilnehmern in Aktivgruppen fließend ist (3.2.3.1.) kann man an TEN SING gut beobachten. Der TEN SING Be-

fragung zufolge sind die Mitarbeiter im Durchschnitt nur zwei Jahre älter als die Teilnehmer (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 31). Es reicht, Spaß an der Sache zu haben und die Fähigkeit, andere motivieren zu können. Außerdem hat man die Möglichkeit, zu regionalen oder bundesweiten Seminaren zu fahren, um professionelle Anleitungen in dem jeweiligen Bereich zu bekommen und so nicht mehr ausschließlich Teilnehmer zu sein.

Die konkrete Umsetzung des Konzepts ist, je nach den Gegebenheiten vor Ort, in den Gruppen sehr unterschiedlich, was im Sinne der Kreativität aber auch nicht anders gewollt ist (vgl. <http://www.tensingland.de/107.0.html> [10.05.2010]).

3.3.4. Ein TEN SING-Jahr

Das TEN SING Jahr erstreckt sich über 12 Monate, wobei sich der Beginn meist am Ende der Schulferien orientiert. Wie in der Abbildung 8 zu sehen ist, gibt es verschiedene Gruppenphasen:

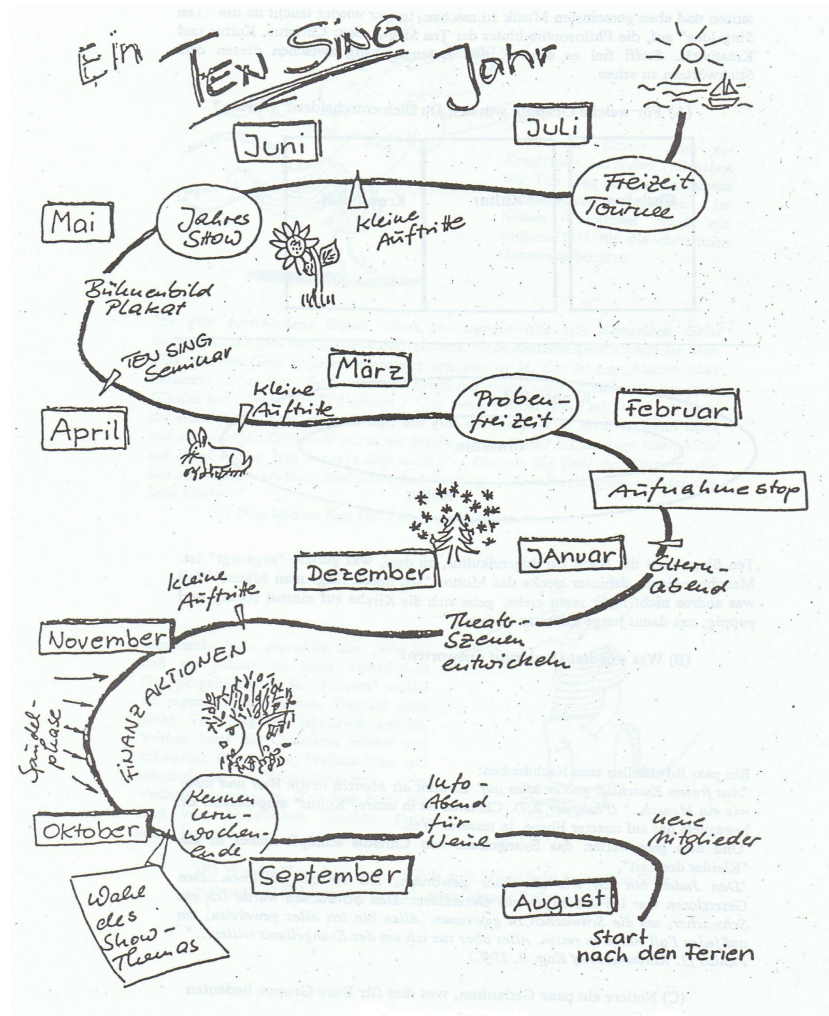


Abb. 8: Der TEN SING Kalender (vgl. Arbeitskreis 2001, I2 S. 3)

In der ersten Phase, bildet sich die Gruppe neu. Jugendliche, die durch das letzte Konzert von dem Projekt begeistert werden konnten, kommen zu der Gruppe dazu, andere, die eine Ausbildung in einer anderen Stadt oder einen Auslandseinsatz beginnen oder aus Zeitgründen nicht mehr kommen können, verlassen die Gruppe.

In diesem ersten Abschnitt wird gemeinsam ein Thema gesucht, welches das Motto des nächsten Konzerts werden soll, egal ob zum Thema Party, Sport oder Krieg, es soll die Jugendlichen interessieren. Jeder sollte sich damit identifizieren können und eine eigene Meinung haben, denn das ganze Jahr wird sich darum drehen. Dazu passende Lieder werden gewählt und es entstehen erste Ideen für Theaterstücke und Tänze. Durch die Themensuche soll die Gruppe

zusammenwachsen, da sich jeder intensiv mit dem Thema auseinandersetzt. Die Proben haben jedes Mal eine ähnliche Struktur und werden vom Leitungsteam gemeinsam vorbereitet.

Anschließend werden Workshops gebildet. Jeder entscheidet sich, wo und wie oft er sich einbringen möchte. Meist findet in dieser Zeit das erste Probenwochenende statt. Die Gruppe fährt zusammen weg und lernt sich besser kennen. Die Gemeinschaft wird gestärkt, Konflikte angesprochen, Beziehungen entstehen und werden vertieft. Außerdem wird der aktuelle Stand der Planung detailliert besprochen, sodass jeder Workshopteilnehmer die Leistung der eigenen Gruppe und von sich selbst einschätzen kann.

In der zweiten Phase ergibt sich die Möglichkeit zur Motivation der Gruppe, kurze Auftritte zu arrangieren. Ob bei kleineren oder größeren Festen, Schulkonzerten, Gottesdiensten oder anderen Gelegenheiten- hier kann die Gruppe sehen, wo sie gerade steht.

Über das Jahr verteilt sollte es auch immer wieder gemeinsame Arbeitseinsätze geben, um finanzielle Mittel zu beschaffen. Flohmärkte, Kuchenbasare oder Straßenkonzerte können Möglichkeiten sein- der Kreativität sollten auch hier keine Grenzen gesetzt werden. Parallel dazu kann man auch einen oder mehrere Sponsoren suchen.

Ein weiteres Probenwochenende findet kurz vor dem Konzert statt. Hier wird die komplette Show geprobt und Details geklärt. Es gibt gemeinsame Zeiten zum Requisiten basteln und der aktuelle Planungs- und Finanzstand wird besprochen. Außerdem haben die Workshopteilnehmer noch einmal gemeinsam Zeit und die Solisten bekommen die Möglichkeit zum Training.

Die abschließende Phase beinhaltet das Konzert mit Aufbau, Generalproben und Abbau. Gute Organisation ist Voraussetzung, um das Konzert für jeden Teilnehmer zu einem Erfolgserlebnis werden zu lassen. Letztendlich können hier Teilnehmer und Mitarbeiter die Früchte ihrer Arbeit und der investierten Zeit sehen. Natürlich sollen mit dem Konzert neue Jugendliche für das Projekt ge-

wonnen werden, sodass TEN SING eine Zukunft hat.

Kurz vor oder nach dem Konzert bietet sich mit dem Programm oftmals eine Promotour an. Ob man sich in einer ganz anderen Stadt präsentiert, um dort für eine neue TEN SING Gruppe zu werben, durch umliegende Städte tourt oder ob man nur an die regionalen Schulen geht- jeder Auftritt wird die Gruppe neu motivieren (ebd. I1 S2).

Um die Saison gemeinsam zu beenden gibt es eine Abschiedsfeier, zum Beispiel mit einem Film über das vergangene Jahr. Hier ist Zeit, in Erinnerungen zu schwelgen, Geschehenes abzuschließen und Teilnehmer, die die Gruppe verlassen, zu verabschieden (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 223ff).

4. Kompetenzerwerb und TEN SING

In den ersten beiden Abschnitten dieser Ausarbeitung wurden die zwei Schwerpunkte der Bachelorarbeit, Kompetenz und potentialorientierte Jugendarbeit, abgehandelt. Nun soll es zu einer Zusammenführung dieser beiden kommen. Im Folgenden findet in erster Linie ein Versuch statt, die drei Kompetenzdimensionen Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Fachkompetenz im Konzept, in der Struktur und in dem Jahresplan von TEN SING wiederzufinden.

4.1. Kompetenzerwerb im Konzept von TEN SING

Die fünf C's (siehe 3.3.2.) legen bei TEN SING den Grundstein. Dabei benennt „Competence“ schon den Wunsch, Jugendlichen in diesem Projekt Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 212). Kompetenzgewinnung ist also auch in den Richtlinien ein wichtiger Bestandteil.

Doch auch die anderen C's sollen den Kompetenzerwerb unterstützen. „Culture“ steht für die verschiedenen Jugendkulturen, die ohne Ausnahme bei TEN SING willkommen sind. TEN SING orientiert sich an der Lebenswelt der Jugendlichen. Von den Beteiligten wird in erster Linie Toleranz gegenüber anderen erwartet (vgl. Arbeitskreis 2001, O13 S. 2). Erscheint das zu Beginn der Gruppe noch einfach, weil es nicht viel zu entscheiden gibt, kann es spätestens bei der Liedauswahl zu größeren Auseinandersetzungen kommen. Neben der Möglichkeit sich in diesem Rahmen mit anderen Jugendkulturen auseinanderzusetzen, bietet TEN SING die Chance, Kompromisse zu finden. Dabei ist es insbesondere Aufgabe der Leitung, ein gewisses Gleichgewicht zu gewährleisten, ohne zu stark einzugreifen (ebd. I5 S. 3). Für die Jugendlichen verbirgt sich hinter dem C der Jugendkultur die Entwicklung der Sozialkompetenzen Toleranz, Konflikt- und Kompromissfähigkeit.

Das „Christ“-C soll den Jugendlichen das Nachdenken über christliche Werte ermöglichen und zur Auseinandersetzung mit der eigenen Moral und den eigenen Vorstellungen führen. Dabei geht es nicht darum, jemanden eine bestimmte Meinung aufzuzwingen, sondern die Teilnehmer zur Auseinandersetzung mit insbesondere geistlichen Fragen zu bringen (ebd. G4 S. 1). Hierbei wird insbesondere an die Selbstkompetenz der Reflexion appelliert.

Auch „Creativity“ ist im Konzept verankert. Die Jugendlichen sollen bei TEN

SING lernen, weiterzudenken, ganz neue Gedanken zu entwickeln und insbesondere musikalische Kreativität auszuleben. TEN SING möchte dafür Raum schaffen (ebd. O13, S. 2). Da Kreativität eine Fähigkeit ist, kann sie geweckt und gefördert werden. Allerdings wird in den meisten Schulen eher das korrekte Lösen von Aufgaben vermittelt, wodurch viele Jugendliche einen Nachholbedarf haben (vgl. Knieß 2006). TEN SING fördert also auch die Selbstkompetenz.

„Care“- das letzte C- steht für die Fürsorge untereinander. Die Jugendlichen sollen lernen, füreinander da zu sein (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 212). Diese Fürsorge stärkt in erster Linie Empathie als Sozialkompetenz. Gemeinsames Scheitern hilft außerdem mit persönlichem Versagen besser umzugehen.

Neben den fünf C's gibt es auch die Grundregel, dass alle Jugendlichen, die bei TEN SING mitmachen, bei der Chorprobe anwesend sein müssen (3.3.2.). Dadurch werden die Jugendlichen zur Sozialisation in einer Peergroup gebracht. Da die Chorprobe neben dem gemeinsamen Singen auch aus gemeinsamen Pausen, Absprachen zum Programm und dem Impuls besteht, verbringen die Jugendlichen eine beträchtliche Zeit miteinander (vgl. Arbeitskreis 2001, O13 S. 3). Wie schon im Abschnitt 3.1.2. erläutert, werden die Jugendlichen in einer Peergroup dazu bewegt, zu lernen mit verschiedenen Beziehungssituationen umzugehen, Kommunikation und Interaktion sowie Reflexion und Selbstüberprüfung zu erproben. Bei TEN SING muss man sich zwangsläufig mit den anderen Teilnehmern und ihren Gedanken auseinandersetzen, wodurch es zum Hinterfragen der eigenen Standpunkte und Vorstellungen kommt (vgl. Grunert 2005, S. 32).

Bei dem Grundgedanken von TEN SING, den Chor als gemeinsame Gruppe zu gestalten, sollen bei den Jugendlichen zum einen Selbstkompetenzen, wie die Fähigkeit zur Reflexion und zur inneren Auseinandersetzung genauso angestoßen werden, wie die Sozialkompetenzen der Interaktion unter Gleichrangigen, sowie das Argumentieren und die umgekehrte Perspektivenübernahme.

Außerdem werden in der Großgruppe fast alle Entscheidungen getroffen, so dass jeder die Möglichkeit hat, sich einzubringen (vgl. Arbeitskreis 2001, O1 S. 8f). Diese Selbstorganisation von TEN SING mit Ernsthaftigkeitscharakter soll Jugendlichen Verantwortung übertragen, indem sie selbst TEN SING gestalten.

Dieser Möglichkeit sind sich auch 92% der TEN SINGER bewusst (vgl. Ilg/Weingardt 2007, S. 38). Durch die bewusste Verantwortungsübernahme durch aktive Beteiligung wird das Selbstbewusstsein gestärkt, indem die Jugendlichen das Gefühl haben, etwas verändern zu können und sie haben die Möglichkeit, eigene Gaben und Potentiale zu entdecken (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 26). Das können 89% der Jugendlichen bestätigen, indem sie durch TEN SING Stärken an ihrer eigenen Person entdeckten (vgl. Ilg/Weingardt 2007, S. 39).

4.2. Kompetenzerwerb in der Struktur von TEN SING

Wie im Abschnitt 3.3.3. näher erläutert, gehört TEN SING zur offenen Jugendarbeit. Da hier allerdings Projektcharakter besteht, sind die Jugendlichen zur Regelmäßigkeit verpflichtet, d.h. man kann nur dabei bleiben, wenn man regelmäßig zu den Proben erscheint. Je nachdem in wie vielen Workshops und in welcher Leitungsposition man sich befindet, bedeutet das einen Arbeitsaufwand von zwei bis über 20 Stunden pro Woche, den die Jugendlichen leisten (vgl. Ilg/Weingardt 2007, S. 34). Durch das Verschwimmen von ehrenamtlicher Mitarbeit und Teilnehmern sind mehr als ein Drittel der TEN SINGER im organisatorischen Bereich tätig (ebd. S. 37). Diese Verpflichtung, die sie im Gegensatz zum Schulbesuch freiwillig eingehen, fördert die Selbstkompetenzen zur Selbstorganisation des eigenverantwortlichen Planens und Handelns. Die Jugendlichen müssen ihre Freizeitaktivitäten selbstständig koordinieren und lernen, Prioritäten zu setzen (vgl. Preuss-Lausitz 1999).

Leider gelingt das nicht immer. 16% der TEN SINGER fühlen sich manchmal überfordert, bei den Mitarbeitern sind es sogar 21%. Dabei liegt die Überforderung nicht in dem Zeitfaktor begründet (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 35). ILG und WEINGARDT vermuten darin den Druck der großen Verantwortung (ebd. S. 39), denn nicht einmal jeder fünfte TEN SINGER hat das Gefühl einfach aus TEN SING aussteigen zu können (ebd. S. 49). Hier ist es die oft übersehene Aufgabe der Leitung, den Jugendlichen beizubringen, loszulassen- also die Selbstkompetenzen des Delegierens und Abgebens.

Die meisten ehrenamtlichen Mitarbeiter bei TEN SING sind Leiter eines Workshops. Die fachlichen Inputs erhalten sie auf Seminaren im Stil nicht-formalen

Lernens oder durch Anleitung von Ehemaligen als informelles Lernen (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 225). Neben den Fachkompetenzen, wie das Schreiben eines Chorsatzes oder die Bedienung von Bühnentechnik erhalten die Jugendlichen Leitungskompetenzen als Sozialkompetenz. Unter anderem gibt es in den Materialdatenbanken grundlegende Hilfen, wie die Grundsätze der Teamarbeit, Feedbackregeln oder die verschiedenen Gruppenphasen und was dabei zu beachten ist (vgl. Arbeitskreis 2001). Natürlich lernen die Jugendlichen in erster Linie durch die Leitung des eigenen Workshops. Dabei sollte ein hauptamtlicher Mitarbeiter hin und wieder in den Workshops hospitieren, um Feedback zu geben und die jugendlichen Leiter zu unterstützen (ebd. G2 S. 1) .

Durch die Leitung eines Workshops befinden sich die Jugendlichen meist automatisch im Programmteam oder im Organisationsteam (ebd. O13 S. 3). Diese Teams arbeiten von ihrem ersten Zusammentreffen bis zum Konzert immer wieder an der Ergebnisoptimierung. Die Selbstkompetenz, kontinuierlich an dem Projekt zu arbeiten, trainiert insbesondere bei den jugendlichen Leitern das Durchhaltevermögen.

Da die Mitglieder des Leitungsteams auch die gemeinsamen Chorproben vorbereiten müssen, erhalten sie dadurch wieder die Selbstkompetenz Selbstbewusstsein. Außerdem wird das Reden vor einer größeren Gruppe erprobt und damit auch die Eigenwirkung auf eine Gruppe. Durch Feedbackrunden im kleineren Team bekommen sie anschließend die Möglichkeit, ihre Außenwirkung zu reflektieren.

Durch die Verknüpfung von TEN SING in Arbeitskreisen, wird der ständige Austausch mit anderen Gruppen - regional, überregional und international - gefördert. Dazu existieren zum einen Mailinglisten (vgl. Arbeitskreis 2001, I10 S. 1) und zum anderen die Arbeitskreise. Jugendliche bekommen hier die Möglichkeit, das Projekt globaler zu sehen und andere Eindrücke zu erhalten, was ihnen die Selbstkompetenz interdisziplinäres Denken und Handeln aufzeigen soll. Einzelne, die im direkten Kontakt mit den Arbeitskreisen stehen, bekommen außerdem Einblicke in den Aufbau und die Funktion von Netzwerkarbeit als Fachkompetenz.

4.3. Kompetenzerwerb im Jahresplan von TEN SING

In der ersten Phase von TEN SING müssen sich die Jugendlichen auf ein Motto für die Show einigen. Die Jugendlichen sollen dabei gegenüber anderen ihren Standpunkt vertreten, damit das geplante Konzert interessant wird und sie die Inhalte vertreten können (vgl. Arbeitskreis 2001, I1 S. 1).

Von den meisten Jugendlichen erfordert das zuerst Mut, ihre Meinung überhaupt zu äußern und damit Selbstbewusstsein als Selbstkompetenz zu zeigen. Durch diesen Stellungsbezug in der Gruppe zu gesellschaftlichen oder für die Jugendlichen aktuellen Themen ist die Reaktion der Gruppe auf diese Meinungsäußerung wichtig. Aus diesem Grund sollte besonders darauf geachtet werden, dass die Themensammlung zu Beginn kommentarlos stattfindet (ebd. I1 S. 1). Da die Gruppe zu dieser Zeit relativ neu zusammengestellt ist und sich dabei in der Forming-Phase⁶ befindet, kann es sein, dass es einigen Jugendlichen nicht leicht fällt sich zu äußern, während andere immer wieder das Wort ergreifen. Es ist die Aufgabe der Leitung das auszugleichen und insbesondere Jugendliche, die sich zurückhalten, mit einzubinden (ebd. G2 S. 1).

Weiterhin bedeutet die Mottosuche für die jungen Erwachsenen, sich mit den verschiedenen Jugendkulturen und -themen auseinanderzusetzen und die eigenen Vorstellungen zu hinterfragen. Dieser Prozess entspricht, wie im Abschnitt 3.1.2. beschrieben, dem Aushandeln von Denk- und Handlungsmustern, die in den Peers stattfinden und somit dem Aneignen von Selbstkompetenzen, wie zum Beispiel Einsicht (vgl. u.a. Grunert 2005, S. 56). Bei TEN SING kommt dazu, dass die Jugendlichen ein konkretes Ziel haben und sie dadurch zeitlich gebunden sind und sich auf ein gemeinsames Thema einigen müssen. Sie wollen zu einer demokratischen Entscheidung finden und sollen dafür gemeinsam das Für und Wieder verschiedener Alternativen diskutieren. In diesem Prozess stehen die Sozialkompetenzen im Mittelpunkt da Kompromisse ausgehandelt werden müssen. Es kommt also zur Ausbildung grundlegender Teamfähigkeiten, also einem Teil der Sozialkompetenz. Wichtig dabei ist wieder die Leitung, die darauf achten sollte, dass die Entscheidung nicht von einer kleinen Gruppe

⁶ Forming, Storming, Norming und Performing sind nach TUCKMANN die vier Phasen der Teamentwicklung. Die Formingphase ist dabei eine Orientierungsphase in der jeder versucht seinen Platz und seine Stellung in der Gruppe zu finden.
Tuckman, B.W. (1965): *Developmental sequences in small groups* Psychological Bulletin, 63, 348-399

Personen getroffen wird, die das Geschehen dominieren, sondern insbesondere auch von Neueinsteigern.

Da das Projekt von Anfang an einen klaren zeitlichen Rahmen hat, nämlich die Organisation und Gestaltung eines Konzerts innerhalb eines Jahres (vgl. Arbeitskreis 2001, I1), liegt ein weiteres Lernfeld im Zeitmanagement der Gruppe. Insbesondere für die leitenden Jugendlichen stellt eine realistische und gute Einschätzung eine Herausforderung dar. Die Jugendlichen müssen sich mit den verschiedenen Faktoren auseinandersetzen und auf entsprechende Abweichungen reagieren. Um eine grobe Vorstellung zu bekommen existieren zwar Vorlagen, aber damit die Gruppe ihren eigenen, letztendlichen Plan festlegen kann, muss Weitblick als Selbstkompetenz geschult werden.

In diesem Abschnitt, steht außerdem die Bildung der Workshops im Vordergrund. Ideen, die bis hierher gesammelt wurden, werden in Kleingruppen abgegeben und jeder muss selbst entscheiden, wieviele und welche Workshops er unterstützen will (ebd. I1 S. 1). Diese Entscheidung setzt die Selbstkompetenz Selbsteinschätzung voraus. Die Jugendlichen sollen lernen, sich selbst realistisch einzuschätzen und Prioritäten zu setzen, aber auch Mut zeigen, Neues auszuprobieren. Außerdem wird im Zusammenhang mit den meist wöchentlichen Workshoptreffen die Selbstorganisation geschult.

In der Zeit kommt es auch oftmals zu den ersten Konflikten, da man scheinbar auf der Stelle tritt oder die Dauer bis zum Auftritt so lang erscheint (ebd. MA4 S. 1f). Damit kann bei den Jugendlichen der Umgang mit Selbstfrustration entwickelt werden, indem nicht einfach aufgegeben wird. Sie lernen, mit Scheitern und Versagen des eigenen Workshops und der eigenen Person umzugehen. Ein weiterer positiver Nebeneffekt einer solchen Krise ist, dass den Jugendlichen bewusst wird, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Um diese zu bestätigen oder abzuschwächen, ist eine klare Kommunikation, insbesondere von den Leitern, von Vorteil.

Gegen Schwierigkeiten und Missverständnisse in den Gruppen gibt es außer-

dem das Proben-Wochenende. Hier fahren alle TEN SINGER zusammen über ein Wochenende weg, um gemeinsam zu Proben und sich auszutauschen (ebd. I1 S. 1). Dabei gibt es auch immer Zeit für gemeinsame Feedbackrunden und Reflexionen, um andere Perspektiven und Entwicklungen zu erkennen und zu verstehen, um Ziele zu formulieren und sich gegenseitig neu zu motivieren (vgl. Krebs/ Schemm 2006, S. 221). Ein Ziel dabei ist es, den Jugendlichen Reflexion und Perspektivenwechsel als Möglichkeit der Konfliktbewältigung aufzuzeigen und damit ihre Sozialkompetenzen zu verstärken.

In der anschließenden Phase wird oftmals die Möglichkeit erster kleiner Auftritte wahrgenommen (vgl. Arbeitskreis 2001, I1 S. 1). Dabei bietet sich die Chance zu sehen, was noch zu tun ist und wo die Gruppe steht. Dazu kommen die Stärkung des Wir-Gefühls und die Steigerung der Motivation. Für die Jugendlichen selbst bietet sich hier wieder eher die Gelegenheit das Selbstbewusstsein zu steigern, denn bei solchen Auftritten muss man das eigene Können unter Beweis stellen.

Da das Konzert immer greifbarer wird, müssen nun auch andere Aspekte betrachtet werden, wie zum Beispiel die Finanzierung. Hier haben die Jugendlichen wieder die Möglichkeit, sich kreativ auszuleben. Letztendlich sollte aber die ganze Gruppe etwas dazu tun, egal ob man sich bei einem Kuchenbasar beteiligt oder bei einem gemeinsamen Auftritt als Straßenmusiker. Damit bekommen die Jugendlichen auch ein Gefühl für die finanziellen Aufwendungen. So fällt es der Gruppe anschließend leichter, Entscheidungen bezüglich spezieller Ausgaben des Konzertes zu treffen. Diese transparente Kommunikation ermöglicht den Jugendlichen auch hier wieder, grenzübergreifendes Denken als Selbstkompetenz zu erlernen.

Die letzte Phase erfordert von den Jugendlichen eine gute Planung und Durchhaltevermögen. Da das Konzert selbst ein Erfolg werden soll, muss im Vorhergehen an viele Dinge gedacht werden: Von den Räumlichkeiten, Technik und Verpflegung über eine gute Öffentlichkeitsarbeit bis hin zu einer guten Finanzierung inklusive der GEMA-Anmeldung. Natürlich kommt dazu die Programmplanung

an sich. Da TEN SING von Jugendlichen selbst organisiert ist, werden auch alle diese Punkte von TEN SINGern organisiert und bearbeitet. Obwohl einige in den Seminaren speziell zu bestimmten Fragen weitergebildet wurden, kann es aufgrund der Komplexität schnell zu Problemen kommen. Darum sollte der Leiter der Gruppe bestenfalls mit Fachwissen zur Verfügung stehen, sodass interessierte Jugendliche die Möglichkeit haben über die Planung des Konzerts und eventuelle Tourneen, genauso wie über die finanzielle Mittelbeschaffung oder Öffentlichkeitsarbeit mehr zu erfahren. Dabei bekommen Jugendliche spezielle Fachkompetenzen durch informelles Lernen. Allerdings sollte der hauptamtliche Leiter nicht vorschreiben, welche Maßnahmen zu treffen sind, sondern die Jugendlichen selbst sollen entscheiden.

5. Fazit

Kompetenz und Kompetenzerwerb spielen heute eine wichtige Rolle. Diese Arbeit sollte deutlich machen, welche Kompetenzen bei TEN SING erworben werden können. Um zusammenfassend wesentliche Ergebnisse und offen gebliebene oder neu entstandene Fragen festzuhalten, soll dieses Fazit dienen.

Jugendliche erwerben neue Kompetenzen durch TEN SING

Glaukt man den Jugendlichen aus TEN SING, entdecken 87% neue Stärken und damit auch Kompetenzen an sich (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 39). Es ist Jugendlichen möglich, Kompetenzen aus allen drei Dimensionen, also Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz zu erwerben. Dabei liegt der Fokus zu Beginn eher auf den Selbst- und Sozialkompetenzen und wird mit der Leitung einer Gruppe bzw. dem ehrenamtlichen Engagement eher durch Fachkompetenzen ergänzt (Abschnitt 4). Die Kompetenzen werden zum größten Teil über die Sozialisation und das implizite Lernen erworben. Ausschließlich die Fachkompetenzen sind eher dem informellen Lernen zuzuordnen.

Element der Freiwilligkeit

Um bei TEN SING Kompetenzen zu erwerben, müssen die Jugendlichen freiwillig dabei sein. Die Jugendlichen entscheiden selbst, was und wo beziehungsweise wie viel sie lernen wollen. Nur so kann das Projekt erfolgreich sein. Dadurch, dass die Jugendlichen in einem klar vorgegebenen Rahmen, nämlich ein Konzert innerhalb eines Jahres zu organisieren, selbst entscheiden können, bekommen sie die Chance, Verantwortung zu übernehmen.

TEN SING- Nur für Musikbegeisterte?

Da TEN SING sehr musikalisch geprägt ist, stellt sich die Frage, wie attraktiv das Projekt für nicht singbegeisterte Jugendliche ist. Laut ILG und WEINGARDT singen 9% der TEN SINGER nicht gern (vgl. Ilg/Weingardt 2007, S. 41). TEN SING bietet also auch für nicht singbegeisterte eine Freizeitbeschäftigung. Ob Technik, Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierung oder einen der vielen anderen Bereiche, jeder kann theoretisch einen Platz finden, an dem er sich nach seinen Gaben einbringen kann. Trotzdem ist und bleibt das Projekt sehr musikalisch

und Jugendliche, die keinen Bezug dazu haben, werden sich an einem solchen Projekt eher selten beteiligen. Für diese Jugendlichen muss eine Alternative in der potentialorientierten Jugendarbeit geschaffen werden.

TEN SING bietet insbesondere für leistungsschwächere Jugendliche eine Chance

Für Jugendliche wird Kompetenz in allen Dimensionen durch die klaren Vorstellungen von Ausbildungsbetrieben immer wichtiger, um sich von Konkurrenten abzuheben beziehungsweise um überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. DIHK 2003). Insbesondere Hauptschüler haben immer mehr Probleme ihre eigenen Stärken zu erkennen und brechen oft nach einer falschen Ausbildungswahl ab (vgl. Prager/ Wieland 2005). Dabei bietet TEN SING gerade hier große Chancen, denn die begeisterungsfähigsten Teilnehmer sind Hauptschüler. Nach eigenen Angaben werden sie hier vergleichsweise am stärksten zum Nachdenken angeregt (vgl. Ilg/ Weingardt 2007, S. 52). Daraus ergeben sich neue Fragen, zum Beispiel wie man diese Gruppe stärker einbeziehen und erreichen kann, denn trotz dieser Begeisterung sind Hauptschüler stark unterrepräsentiert (ebd. S. 50f).

Die Rolle der Leitung

Durch die Leitlinie „Leading from behind“ kommen neue Herausforderungen auf die Verantwortlichen für TEN SING zu. Ihr Anliegen sollte es sein, die Jugendlichen optimal zu fördern und sich dabei möglichst wenig einzumischen. Die Jugendlichen sollen das Tempo vorgeben und eigene Entscheidungen treffen. Eine gute Balance zwischen Motivation und Einmischung beziehungsweise zwischen Verantwortungsübertragung und Überforderung zu finden ist nicht immer leicht. Darum muss die Leitung die Gruppe gut kennen, sich aber auch bei jedem Neustart des Projekts neu auf die Gruppe einlassen können. Außerdem sollte auch die Fähigkeit, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, vorhanden sein, je nachdem in welche Richtung sich eine Gruppe orientiert. Eine Grundbildung über alle Bereiche, von Fundraising und Finanzierung über Öffentlichkeitsarbeit bis zu rechtlichen Fragen, kann also durchaus von Vorteil sein.

Forschungsbedarf besteht vor allem in der Bestätigung dieser theoretischen Erarbeitung. Sind TEN SINGER leichter vermittelbar und finden sie einen leichteren Einstieg ins Berufsleben als andere Jugendliche?

Herausforderungen ergeben sich bei der Leitung von TEN SING und anderen Aktivgruppen, die ein Umdenken in der Gestaltung von Jugendarbeit erwarten. Eine weitere Herausforderung besteht in dem Einbeziehen von Hauptschülern. Wie kann man sie besser erreichen und in solche Gruppen leichter integrieren?

Ich selbst sehe in dem Projekt TEN SING eine gute Möglichkeit, Jugendlichen ihre - meist ungeahnten - Potentiale aufzuzeigen. Auch wenn das Projekt durch die Musikgebundenheit nicht jeden anspricht, kann man einen Großteil der Jugendlichen erreichen, da Musik einen großen Anteil der Jugendkultur ausmacht. Schwierigkeiten sehe ich vor allem in der Rolle der Leiter, die die Aufgabe haben, die Balance zu halten. Durch die momentan oft stark programmorientierte Jugendarbeit ist auch TEN SING von Überorganisation seitens der Pädagogen oder durch deren Rückzug von Überlastung der Jugendlichen geprägt. Hier sehe ich den Sozialmanager. Meiner Meinung nach ist ihre höhere Qualifizierung in verschiedensten Bereiche, wie Finanzierung, Marketing oder Organisation von großem Vorteil, da so eine bessere Kompetenzbildung der Jugendlichen möglich ist.

Literaturverzeichnis

Printpublikationen

- Alaluf, M./ Stroobants, M.(1994): *Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer?*; in Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 1; S. 49-60
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
[20.05.2010]
- Arbeitskreis TEN SING in Deutschland (2001): *TEN SING Materialbank von A-Z*, 5. überarb. Aufl., Wuppertal
- Arnold, R (2002): *Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung*; in: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49/2002*; S. 26-38
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*; Opladen
- BDA (2003): *Optionen für die Jugend*; Berlin
URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Option_Jugend\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Option_Jugend(1).pdf)
[20.05.2010]
- Bernien, M. (1997): *Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung*; in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*; u.a. Berlin; S. 17-84
- Bourdieu, P. (1991): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*; Frankfurt a.M., 4. Aufl.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht- Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*; Berlin
URL:
http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf [20.05.2010]
- Chassé, K.A./ Zander, M./ Rasch, K. (2003): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*; Opladen
- Chomsky, N (1973): *Conditions on Transformations*; in S.R. Anderson and P. Kiparsky (eds): *A Festschrift for Morris Halle*; New York; S. 232-286
- Clauß, G./ Kulka, H./ Rösler, H.-D./ Lompscher, J./ Timpe, K.-P./ Vorweg, G. (Hrsg.) (1995): *Wörterbuch der Psychologie*; 5. Auflage; Frankfurt am Main
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.); Bonn
- Düx W./ Prein G./ Sass E./ Tully C.J. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement- Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*; Wiesba-

den

- Erpenbeck, J. / Heyse, V. (2007): *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*; 2. aktualisierte, überarbeitete Auflage; u.a. Münster
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (2003): *Handbuch der Kompetenzmessung*; Kempten
- Feldmann K. (2006): *Soziologie Kompakt. Eine Einführung*; 4. überarbeitete Auflage; Wiesbaden
- Flasse M./ Stieler-Lorenz B. (2000): *Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft*; in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel- Wandel durch Lernen*; Münster; S. 185-226
- Frei, F./ Duell, W./ Baitsch, C. (1984): *Arbeit und Kompetenzentwicklung – Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*; Bern
- Frei, F./ Hugentobler, M./ Alioth, A./ Duell, W./Ruch, L. (1996): *Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung- die europäische Alternative*; Zürich, 2. Auflage
- Frieling, E. (1996): *Von den Schwierigkeiten der Personalentwicklung*; in QUEM--Bulletin, 6/1996
- Fuhs, B. (2002): *Kindheit, Freizeit, Medien*; in: Krüger, H.-H./ Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*; Opladen; S. 637–652
- Gnahn, D. (2007): *Kompetenzen- Erwerb, Erfassung, Instrumente*; Bielefeld
- Gramsch J./ Jackisch S. (2005): *Was erwartet die Wirtschaft von Schulabgängern?- Eine Orientierungshilfe für Lernende und Lehrende*; Illmenau
URL: http://www.schule-wirtschaft.de/fileadmin/_temp/_Was_erwartet_die_Wirtschaft.pdf [20.05.2010]
- Grundmann, M./ Groh-Samberg, O./ Bittlingmayer, U. H./ Bauer, U. (2003): *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1; S. 25–45
- Grunert, C. (2005): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern*; in: Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*; München
- Hacker, W. (1998): *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*; u.a. Bern
- Ilg, W./ Weingardt, M. (Hrsg.) (2007): *Übergänge in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Empirische Studien zu den Nahtstellen von Jugendarbeit, Schule und Freizeit*; Weinheim
- Kaufhold, M (2006): *Kompetenz- und Kompetenzerfassung*; Wiesbaden
- Klime, E./ Avenarius, H./, Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./

- Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H.J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards- Eine Expertise*; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.); Frankfurt a.M.
- Knieß, M. (2006): *Kreativitätstechniken. Methoden und Übungen*, München
- Krebs, R./ vom Schemm, B. (2006): *Aktivgruppen- Jugendliche entfalten Talente und entdecken den Glauben*, 1. Aufl., Freiburg
- Luhmann, N/ Maturana, U./ Namiki, M./ Redder, V./ Varela, F. (1990): *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?*; München
- Lüders, C./ Behr, A. (2002): *Außerschulische Jugendbildung*; in: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*; Opladen, S. 371–391
- May, M. (2003): *Lebenslagenbezogene Bildung von Jugendlichen*; in: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*; Opladen, S. 119-135
- McClelland, D.C.(1973): *Testing for competence rather than for intelligence*; *American Psychologist*, 28; 1-14
URL: <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf> [20.05.2010]
- Moore, A./ Theunissen, A.F. (1994): *Qualifikation versus Kompetenz. Eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischen Rang?*; in: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, H1: S.74-80
- Münchmeier, R. (2001): *Jugend*; in: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*; Neuwied; S. 816-830
- Nagl, E. (2000): *Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendarbeit für Jugendliche?*; Weinheim-München
- Nolda, S. (1999): *Wissen*; in: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*; Bad Heilbrunn/ Obb., S. 337-340
- OECD (2003): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“*; Paris
- Picot, S. (2001): *Jugend und freiwilliges Engagement*; in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland*; Bd. 3. Stuttgart; S. 119–208
- Prager J.U. / Wieland C. (2005): *Jugend und Beruf- Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*, Güthersloh
URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf [25.05.2010]
- Press-Lausitz, U. (1999): *Für ein erweitertes Verständnis von qualitätsentwicklung und –sicherung in der Bildung*; in: Heinrich-Böll-Stiftung (hrsg.): *Bildung: Brücken in die Zukunft*; Berlin; S. 97-103
- Reichenbach, R (2008): *Soft skills: destruktive Potentiale Kompetenzdiskurse*; in:

- Rohlf, C./ Harring, M./ Palentien, C.: Kompetenz-Bildung- Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen; Wiesbaden; S. 35-52
- Reischmann, J. (1997): *Self-directed Learning- die amerikanische Diskussion*; in: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung; H. 39; S. 125-137
- Richter, F. (2000): *Zwei Analyseverfahren zur branchen- und berufsübergreifenden Erfassung beruflicher Kompetenzen*; Forschungsberichte des Instituts für Allgemeine Psychologie, Biopsychologie und Methoden der Psychologie; Band 79; Dresden
- Roth, H. (1971): *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*; in: Pädagogische Anthropologie (Bd. 2); Hannover
- Schröder, A. / Leonhardt, U. (1998): *Jugendkulturen und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen*; Neuwied
- Schütz, A./ Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*; Konstanz
- Siebert, H. (1996): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*; u.a. Neuwied
- Siebert, H./ Roth, G. (2003): *Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit*; in: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung; H.3; S. 14-19
URT: <http://www.die-bonn.de/doks/siebert0310.pdf> [20.05.2010]
- Skowronek, H. (1999): *Motivation*; in: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik; Bad Heilbrunn/ Obb.; S. 231-232
- Strzelewicz W./ Raapke H.D./ Schulenberg, W. (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*; Stuttgart
- Thole, W. (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*, Weinheim u.a.
- Weinert, F.E. (2001): *Concept of competence: a conceptual clarification*; in: Rychen, D. S./ Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and selcting key competencies; Bern; S. 45-65
- Weiß, R. (1999): *Erfassung und Bewertung von Kompetenzen - empirische und konzeptionelle Befunde*; in: Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur; u.a. Münster; S.433-493
- Westera, W. (2001): *Competencies in Education: A Confusion of Tongues*; in: Journal of Curriculum Studies; 33(1); S. 75-88.
- White, R. W. (1959): *Motivation reconsidered: The concept of competence*; in: Psychol. Rev. Bd. 66; S. 297-333
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie*; Hrsg. BMFSFJ; Schriftenreihe Band 224. Stuttgart
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf->

[Anlagen/PRM-23985-SR-Band-224.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](#) [20.05.2010]

Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*; Frankfurt a. M.

Elektronische Publikationen

DIHK (2003): *Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf*;
http://www.hk24.de/produktmarken/aus_und_weiterbildung/bildungspolitik/anlage_n/DIHK_Umfrage_2003.pdf [23.04.2010]

Dudczig, M. (2004): *Die Chancen des Mediums Musik in der außerschulischen Jugendarbeit. Untersucht am Konzept von TEN SING Deutschland*
http://tensingland.org/uploads/media/diplarbeit_dudczig.pdf [20.05.2010]

KMK (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*

URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf [07.05.2010]

Lindemann H.J./ Tippelt R. (1999) “*Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas*”. *Ausgewählte Aspekte und Grundlagen.*;

URL: <http://www.halinco.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf> [07.05.2010]

Wittke, G. (2006): *Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten*;

URL: [http://www.diss.fu-](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002654/04_005_Wittke.pdf)

[berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002654/04_005_Wittke.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002654/04_005_Wittke.pdf);jsessionid=0D0E407583FC578CF8525EBDD3B03D2B?hosts=[07.05.2010]

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Bachelorarbeit ohne fremde Hilfe angefertigt, und nur die im Literaturverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen habe ich als solche kenntlich gemacht.

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift