

Maschwitz, Annika; Maschwitz, Rüdiger

Die Bildungsfunktion des kirchlichen Ehrenamts. Welche Rolle spielen im Ehrenamt der evangelischen Kirche (informell) erworbene Kompetenzen für den individuellen Bildungsverlauf?

Bildungsforschung 7 (2010) 1, S. 78-97



Quellenangabe/ Reference:

Maschwitz, Annika; Maschwitz, Rüdiger: Die Bildungsfunktion des kirchlichen Ehrenamts. Welche Rolle spielen im Ehrenamt der evangelischen Kirche (informell) erworbene Kompetenzen für den individuellen Bildungsverlauf? - In: *Bildungsforschung 7 (2010) 1, S. 78-97* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47060 - DOI: 10.25656/01:4706

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47060>

<https://doi.org/10.25656/01:4706>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Bildungsfunktion des kirchlichen Ehrenamts

Welche Rolle spielen im Ehrenamt der evangelischen Kirche (informell) erworbene Kompetenzen für den individuellen Bildungsverlauf?

Annika Maschwitz & Rüdiger Maschwitz

Informelle, u.a. im Ehrenamt erworbene Kompetenzen werden breit diskutiert und erhalten insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung einen immer höheren Stellenwert. Sie nehmen Einfluss auf verschiedenste Lebens- und Handlungsbereiche der Individuen: sie haben rückwirkenden Einfluss auf die Familien, den Schul- und Berufsalltag und auf das partizipative Verhalten in der Gesellschaft. Lernorte finden sich in der Familie, in sozialen Einrichtungen und der Kirche wie auch im Gremien- und Vereinsengagement. Im folgenden Beitrag soll das kirchliche Ehrenamt näher betrachtet werden und insbesondere auf dessen Bildungsfunktion, welche eng mit dem Erwerb (informeller) Kompetenzen verbunden ist, eingegangen werden. Dafür ist eine Analyse der notwendigen und zu erwerbenden Kompetenzen notwendig, um die Voraussetzungen definieren zu können, damit kirchliches Ehrenamt und somit auch die Kirche seiner Bildungsfunktion gerecht werden kann. Hierbei spielen neben organisatorischen Fähigkeiten insbesondere, im Sinne einer ganzheitlichen Bildung, religiöse und spirituelle Kompetenzen eine maßgebliche Rolle.

1. Begriffliche Klärung

1.1. Der Bildungsbegriff

Dem Begriff der Bildung liegt keine einheitliche Definition zugrunde. Vielmehr handelt es sich um einen mannigfaltigen und in der Gesellschaft vielfältig verwandten Terminus, der je nach gesellschaftlicher und fachlicher Position, Werteeinstellung und Zeit unterschiedlich definiert wird. Nach Schlutz (2001, 48 zit. in: Schiersmann 2007, 45) kann Bildung angelehnt an die klassischen Bildungstheorien „den Prozess und das Ziel der Kräfte-Bildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ bedeuten. Angelehnt an die Theorie der funktionalen Differenzierung (Luhmann/Schorr 1986) geht es darüber hinaus um die Trennung und die Ver-

hältnisbestimmung zwischen formalen Bildungsprozessen i. S. formalen Lernens und informellen Bildungsprozessen bzw. informellen Lernens. Im Folgenden soll der Begriff Bildung als in individuellen formalen und informellen sowie lebenslangen Lernprozessen erworbene(s) Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen verstanden werden, welche im täglichen Handeln Umsetzung finden (s. 1.2).

Verschiedene Teilsysteme einer Gesellschaft entwickeln in selbstreferentiellen Prozessen normative Rahmen und Strukturen, anhand derer der individuelle Grad an Bildung gemessen und gesteuert ausdifferenziert wird. Dabei beschreibt Bildung nicht nur den Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit (EKD 2003) sondern vielmehr auch den Kontext des Bildungserwerbs i. S. gesellschaftlicher und biografischer wie auch örtlicher und zeitlicher Abhängigkeiten. Gerade dies macht Bildung auf der einen Seite milieuhängig und auf der anderen Seite milieübergreifend. Bildung kann ein „Gegenkonzept zur Erziehung und Ungleichheit“ darstellen (Schlutz 2001, 48 zit. in: Schiersmann 2007, 45), wenn sie kontextungebunden betrachtet und gefördert wird. Otto und Rauschenbach beschreiben es vielmehr als leichtsinnig „von einer einseitigen Form des Lernens und des Wissenserwerbs auszugehen, ohne die Vielfalt der vor und neben der Schule liegenden Bildungspotenziale komplementär mit einzubeziehen und systematisch zu aktivieren“ (2008, 5).

Die ab dem Anfang des 20. Jahrhunderts flächendeckend eingeführte Schulpflicht, verbunden mit der Idee einer „Bildung für alle“, kann dem aktuellen Bildungsverständnis nur unzulänglich entsprechen, da das informelle Lernen und seine Auswirkung auf die Bildungsprozesse unberücksichtigt bleiben. Informell erworbene Kompetenzen (s. 1.2) spielen bei der individuellen Bildung eine maßgebliche Rolle, die gerade im Kinder und Jugendalter durch Familie und außerschulische Aktivitäten und im Erwachsenenalter zudem durch die berufliche Tätigkeit gebildet werden. Ehrenamt, i. S. von Jugendarbeit, kirchlichen Engagements und Vereinstätigkeiten, lässt sich damit nicht auf eine rein unterhaltende, betreuende und beschäftigende Dimension reduzieren, sondern ist vielmehr systematisch mit formalen Bildungsprozessen verbunden. Erfahrungen die im außerschulischen/außerberuflichen, informellen Bereich gemacht werden sind für die individuelle Kompetenzbildung evident und beeinflussen das gesellschaftliche wie auch zwischenmenschliche Verhalten.

Heid (2001, 25) führt an dieser Stelle als Qualitätskriterium für Bildungsarbeit und Bildungsplanung die Frage an, „welche Bedeutung das Lernen und das Gelernte für die Steigerung der Urteilskraft, der sachlichen und sittlichen Urteilskompetenz und der Steigerung der individuellen und sozialen Lebensqualität“ hat. Hier gilt es anzusetzen und die Funktion des kirchlichen Ehrenamts genauer zu betrachten.

1.2. Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff bestimmt seit einigen Jahren die Debatten über Lebenslanges Lernen, berufliche Weiterbildung und formal wie auch informell erworbene Fähigkeiten und Wissen mit. Insbesondere die ständig steigenden Anforderungen an jeden Einzelnen machen komplexere und interdisziplinäre Kompetenzen notwendig, um auf die technisch-organisationalen Veränderungen wie auch rechtliche Neuerungen reagieren zu können. Heutzutage wird der Begriff in Theorie und Praxis fast inflationär benutzt und prägt sowohl Schulen, Hochschulen, Wirtschaftsunternehmen, (Nonprofit-)Organisationen und auch die Kirchen. Dies und die Komplexität des Begriffs erschwert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der ‚Kompetenz‘. Eine einheitliche Definition des Begriffs scheint fast unmöglich.

Die Definitionsansätze zum Kompetenzbegriff sind vielfältig und unterscheiden sich sowohl zwischen den Disziplinen wie auch innerhalb der Fachrichtungen. Lexikalisch geht der Begriff der Kompetenz auf das lateinische Wort ‚competere - zusammentreffen‘ zurück und stellt damit insbesondere die Bedeutung der sozialen Aktion in den Vordergrund. Dabei bildet der Begriff der Kompetenz keine konsistente Begrifflichkeit (Diettrich/Meyer-Menk 2002, 4), sondern lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Je nach Disziplin und Konzept werden bei der Beschreibung und Definition von ‚Kompetenz‘ unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Der Begriff der Kompetenz kann sowohl auf Individuen als auch auf kollektive Subjekte wie Gruppen, Vereine, Institutionen und Regionen bezogen werden. Kompetenz kann somit als ein Mehrebenenphänomen (Pawlowsky, Menzel, & Wilkens, 2005, 343) beschrieben werden. Unterschieden wird zwischen Kompetenzen auf der Ebene von Netzwerken, Organisationen, Gruppen und Individuen. Dieser Beitrag fokussiert vor allem das Konzept der individuellen Kompetenz und das der Gruppe, welche in der Pädagogik, in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften am weitesten verbreitet sind (ebd.).

Einigkeit besteht zwischen den verschiedenen Ansätzen, die oft durch diffuse Abgrenzungen geprägt sind, darüber, dass der Begriff Kompetenz inhaltlich nur handlungsorientiert bestimmt werden kann (Meier 2002, 44of). In diesem Sinne beschreiben Conell, Sheridan und Gardner (2003) Kompetenzen als „realized abilities“, also als umgesetzte Fähigkeiten, die sich in der Performanz¹ zeigen. Erpenbeck und Heyse (2008, 71) definieren Kompetenzen als „Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, also Selbstorganisationsdispositionen“, wobei es sich um die Kennzeichnung „nicht biologisch, sondern in der biographischen Entwicklung [...] angelegten Dispositionen“ handelt (ebd.). Der Terminus der ‚individuellen Kompetenz‘ ist somit eng mit den Begriffen der Selbstorganisation und des eigenständigen Handelns verbunden, um die eigenen Ressourcen zu entdecken, anzuwenden, zu reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Dabei zählen Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten, Motivation und Selbstbild sowie Eigenschaften zu den zentralen Schlagwörtern des Kompetenzbegriffs (vgl. Gnahs 2007, 25ff).

Nach Heyse und Erpenbeck sind folgende Komponenten Bestandteile jeder Kompetenz sind:

1. die *Verfügbarkeit* von Wissen
2. die *selektive Bewertung* von Wissen
3. die Einordnung des Wissens in umfassende *Wertbezüge*
4. die *Interpolationsfähigkeit*
5. die *Handlungsorientierung*
6. die *Handlungsfähigkeit*
7. die *Integration* all dessen zur kompetenten Persönlichkeit
8. die *soziale Bestätigung* personaler Kompetenz (vgl. 1997, 52f).

¹ Per-formanz, die; - Gebrauch von Sprache in einer konkreten Situation, Realisierung von sprachlicher Performanz (Langenscheidt Fremdwörterbuch). Der Begriff der Performanz, übernommen aus den Sprachwissenschaften und zurückzuführen auf Chomsky, hat im Sinne der Handlungs- und Umsetzungsorientierung die allgemeine Kompetenzdiskussion geprägt. Kompetentes Handeln (Performanz) zeigt sich somit in der konkreten Handlungsdurchführung, etwa in der Interaktion von Individuen. Es setzt die Fähigkeit (Kompetenz) voraus, Person und Umwelt in Beziehung zu bringen.

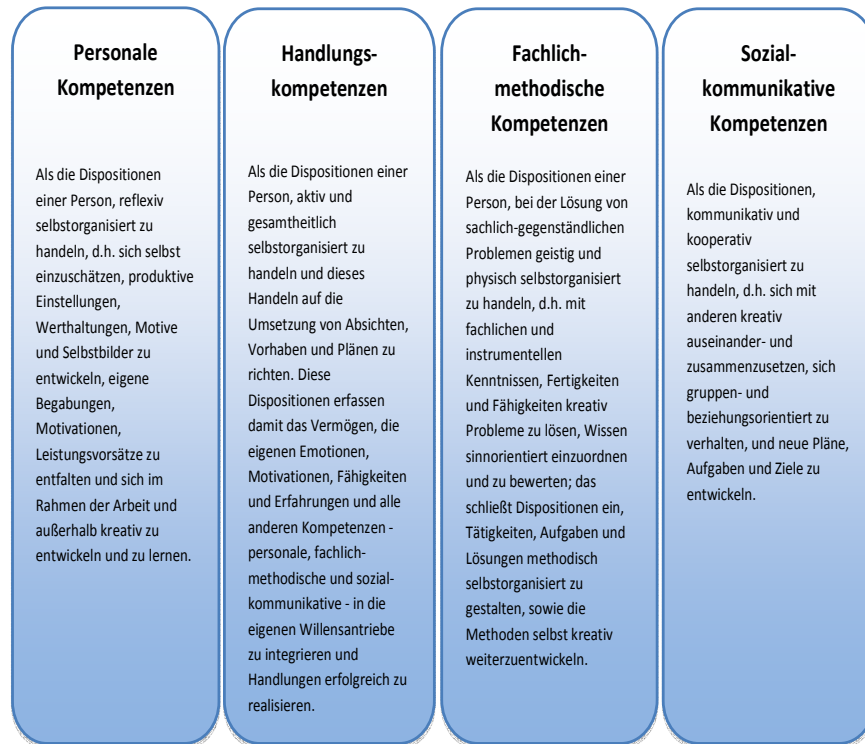


Abb.1: Die vier grundlegenden Kompetenzklassen nach Erpenbeck/ von Rosenstiel (2003)

Weinert (2001, 51) zählt zudem die allgemeine Fähigkeit Probleme zu lösen, die Fähigkeit zum kritischen Denken, fachallgemeines und fachspezifisches Wissen, ein positives und realistisches Selbstbewusstsein und soziale Fähigkeiten zu den generellen Bestandteilen eines Handlungskompetenzmodells. Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) verknüpfen diese Komponenten zu vier Kompetenzkategorien (Abb. 1). Dabei beinhaltet Handlungskompetenz, als eine der vier Kategorien, die Disposition Werte, Wissen und Verhaltensmuster, welche Bestandteile der verschiedenen Kategorien sind, im beruflichen wie auch im privaten Leben berücksichtigen und umsetzen zu können. Dabei muss Handlungskompetenz aufgabenspezifisch und zielgerichtet gesehen werden (Weinert 200, 51) und vor allem im Kontexte der aktuellen Situation.

Festhalten lässt sich, dass mit der Kompetenzorientierung den sich ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen Rechnung getragen wird und die „Selbstorganisationsfähigkeit und die biographische „Sammlung“ von Kompetenzen [...] zu einem neuen Muster der Erwerbsbiographie“ (Arnold/Steinbach 1998, 23) beitragen können.

2. Kirchliches Ehrenamt im Arbeitsfeld „Kirche mit Kindern“

Angelehnt an Punkt 1.1 kann Bildung als ein Zusammenspiel von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen verstanden werden, welche im täglichen Handeln Umsetzung finden und eng mit Selbstentfaltung und Ausprobieren verbunden sind. Dabei steht nicht ein spezieller Lernort (z. B. Schule oder Elternhaus) im Vordergrund, sondern individuelle, formale und informelle sowie lebenslange Lernprozesse. Das kirchliche Ehrenamt kann dabei eine wesentliche Rolle spielen, da gerade hier der Erwerb von außerschulischen, meist informell erworbenen Kompetenzen, die in Ihrer Ganzheit zur Bildung eines Individuums beitragen (vgl. Abb. 1) elementar sind.

Im Folgenden soll am Beispiel des Arbeitsfeldes „Kirche mit Kindern“, welches durch viele ehrenamtlich Mitarbeitende geprägt und gestaltet wird, die Bildungsfunktion des kirchlichen Ehrenamtes herausgearbeitet werden. In diesem Arbeitsfeld geht es um die geistlichen und gottesdienstlichen Angebote der evangelischen Kirchengemeinden für Kinder und Familien. Dies umfasst die Tauf- und Krabbelgottesdienste, die Kindergarten- und Schulgottesdienste, den Kindergottesdienst in seinen vielen Ausprägungen, die Familiengottesdienste und die Familienkirche wie auch die Kinderbibeltage und die Kinderbibelwoche. In den meisten Gemeinden werden diese Angebote von einem Team vorbereitet und durchgeführt, zumeist begleitet und angeleitet von einem (theologisch) ausgebildeten Hauptamtlichen.

Für die Mitarbeitenden gibt es Gründe zur Mitwirkung, die in der Person liegen oder außerhalb der Person. Gründe innerhalb der Person können sein: Ich möchte mich engagieren, ich möchte mich ehrenamtlich weiter qualifizieren, ich brauche eine Aufgabe, ich möchte mich (als Jugendliche) für mein späteres berufliches Vorhaben ausprobieren und fortbilden. Gründe außerhalb der Person können sein: Die Gemeinde braucht Mitarbeitende für z.B. Kinderbibeltage, es gibt ein nettes und gutes Team, meine Freundin arbeitet mit, mein Kind braucht gute Gemeindeangebote, der christliche Glaube soll Kinder vermittelt

werden. Zumeist liegt bei Mitarbeitenden eine Mischung aus mehreren Motivationen vor.²

Allerdings hat sich in den letzten Jahren deutlich herausgebildet, dass mangelnde Zeit und berufliche bzw. familiäre Belastungen qualifizierte Ehrenamtlichkeit erschweren. Dies spiegelt sich auch in der Landschaft des ehrenamtlichen Engagements wieder. Es gibt Hauptamtliche und Gemeinden, die keine ehrenamtlichen Mitarbeitenden finden und genauso gibt es Gemeinden, deren Arbeit durch das Engagement ehrenamtlich Mitarbeitender geradezu blüht. Es gilt eine Balance zu finden, die Ehrenamt mit den beruflichen Anforderungen vereinbar macht. Ehrenamt kann im Sinne einer informellen Kompetenzentwicklung zur Stärkung der individuellen Persönlichkeit im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Raum beitragen. Insbesondere die steigende Komplexität von Arbeitsprozessen, Unternehmensstrukturen und Netzwerken machen selbstorganisatorische Fähigkeiten des Individuums und damit veränderte Lernstrukturen unabdingbar.

Doch nicht nur für die eigene Employability werden individuelle Kompetenzen bedeutsamer, sondern auch für die persönliche Entfaltung und die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe. So werden sie zum einen für die soziale Profilierung wie auch Differenzierung immer essentieller und dienen zum anderen als „Grundlage für eine lebens- und gesundheitsgerechte Belastungsbewältigung“ (ebd. 330; vgl. auch Gnahs 2007, 11f), die einen Umgang mit den beruflichen und außerberuflichen Anforderungen erst ermöglicht. Dazu zählen sowohl Methoden-, Sozial- wie auch Fachkompetenzen, insbesondere eine erweiterte Teamfähigkeit und soziale Handlungskompetenzen, die sich auch im privaten, gesellschaftlichen Umgang positiv bemerkbar machen. Persönliche Entfaltung, im Sinne von Schaffung neuer Handlungsmöglichkeiten durch die Erweiterung von Kompetenzen, bezieht sich somit nicht nur auf den beruflichen Bereich, sondern stellt die individuellen Kompetenzen in einen arbeitsübergreifenden Kontext. Hier bedient die Kirche jeher ein Bildungsfeld, das gesellschaftlich und politisch lange vernachlässigt wurde³ und durch entsprechende Maßnahmen noch an Attraktivität gewinnen kann.

² Weiterführend zu der Einstiegs- und Bleibemotivation im Ehrenamt: Düx et al. 2009.

³ Aus bildungspolitischer Sicht stehen informelle Kompetenzen im Sinne des Lebenslangen Lernens seit längerem im Fokus des Interesses. Auf der einen Seite gilt es den Erwerb informeller Kompetenzen zu fördern und auf der anderen Seite Wege zu finden diese zu erfassen und anzuerkennen. Bislang gibt es jedoch noch keine Modelle,

Wie eine Untersuchung des Arbeitsfeldes „Kirche mit Kindern“⁴ aus dem Jahr 2005 zeigt, bestehen die Mitarbeiterteams in den Gemeinden hauptsächlich aus (erwachsenen) Frauen. 62,4% der Teammitglieder sind Erwachsene, davon sind 87% Frauen. 37,6% der Teammitglieder sind Jugendliche, davon sind 76,1% weiblichen Geschlechtes. Damit sind zwei Feststellungen verbunden: *Das Team besteht zu einem hohen Prozentsatz aus Erwachsenen und aus Frauen. Jugendliche sind in der deutlichen Minderheit, Männer kommen wenig vor.* Dies ist keinesfalls nur in der „Kirche mit Kindern“ so, sondern vielmehr stellt das kirchliche Ehrenamt ein weiblich dominiertes Feld dar (vgl. dazu u.a. Beher et al. 2000, 196).

Die Teams werden in den meisten Fällen durch persönliche Ansprache durch die leitende Person gewonnen. Hin und wieder kommt es vor, dass Gemeindeglieder als kleine Gruppen oder Einzelpersonen sich an die Gemeinde wenden und Mitarbeit anbieten. Dies ist allerdings eher die Ausnahme. Dabei gibt es in den Gemeinden so gut wie keine Standards, welche Vorbildung und Kompetenzen die Mitarbeitenden mitbringen müssen, um mit Kindern zu arbeiten. Jugendliche Mitarbeitende werden mittlerweile oft schon vor der Konfirmation auf die Mitarbeit angesprochen und dazu eingeladen. In unseren Fortbildungen im Jahr 2009 war die Anzahl der Jugendlichen signifikant steigend. Dies lässt leider keinen eindeutigen Schluss auf die Situation in den Gemeinden zu, da es anzunehmen ist, dass Jugendliche zu Wochenendfortbildungen in einem Tagungshaus höher motiviert sind. Dies bestätigt auch eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, welche das Zusammenwirken von non-formalen Bildungsangeboten und formalen Gruppenprozessen mit Freizeitcharakter als förderlich für Lernprozesse herausarbeitet (Düx et al. 2009, S. 105). Neben sicherlich auch orts- und situationsbedingten Faktoren, gilt die grundsätzliche These:

Nur wo die Balance für den einzelnen Mitarbeitenden zwischen Engagement und eigenem Gewinn durch das Engagement stimmt, kann intensive Mitarbeit erwartet werden. Oder anders ausgedrückt: der Mensch en-

die eine die Lernorte übergreifende Erfassung ermöglichen. Vertiefend zum Thema „informelle Kompetenzen“ u. a. Rohs, M. & Schmidt, B. (2009). Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/editorial/>, 31.01.2010.

⁴ Ausführlich dazu Brügge-Lauterjung, B., Maschwitz, R. & Schoch, M. (Hrsg.) (2005). Handbuch Kirche mit Kindern, Leinfelden-Echterdingen: Verlag Junge Gemeinde.

gagiert sich gerne für Andere, wenn dies ihn selbst qualifiziert bzw. bereichert.

Nach Rauschenbach wird „seit den 1990er-Jahren [...] sehr viel stärker die Reziprozität, also das wechselseitige Geben und Nehmen des freiwilligen Engagements betont und ins Blickfeld gerückt“ (2009, 22).⁵ Dies setzt voraus, dass auf der einen Seite notwendige Qualifikationen vorausgesetzt werden können und auf der anderen Seite Ehrenamt durch Förderung der Mitarbeiter zum Kompetenzerwerb und damit zur Bildung beiträgt. Wir wählen an dieser Stelle das Wort ‚bereichert‘ bewusst. Sportvereine zahlen ihren Trainern eine Aufwandsentschädigung - Evangelische Kirche darf, soll und muss ihre Mitarbeitenden anders bereichern. Anerkennung, Stolz auf das Geleistete, Beziehungsmöglichkeiten, Machtgewinn und Statusveränderungen sind wesentliche Faktoren für die Mitarbeit, aber um qualifizierte Mitarbeitende zu gewinnen und zu halten bedarf es mehr. Kompetenzerweiterung, (Fort-)Bildung im speziellen und im allgemeinen, im thematischen Schwerpunkt und in der Persönlichkeit/ Beziehungsbereich sind die harten Faktoren für eine gelingende ehrenamtliche Mitarbeit. Dabei ist die zu Beginn angesprochene hohe Frauenquote zu beachten: männliche Mitarbeitende spricht das bisherige Konzept kaum an. So scheint auf den ersten Blick einer alter Satz leicht abgewandelt zu stimmen: Frauen, Kinder, Kirche.

Im Mittelpunkt der weiteren Ausarbeitungen stehen folgende Fragen:

1. Welcher Kompetenzen bedarf kirchliches Ehrenamt?
2. Welche Kompetenzen werden im kirchlichen Ehrenamt erworben?
3. Wie stehen sich Kompetenzerwerb und Bildung im kirchlichen Ehrenamt gegenüber?

⁵ Der Vortrag von Prof. Dr. Rauschenbach ist unter <http://www.wir-engagieren-uns.org/Download/Rauschenbach.mp3> als Podcast verfügbar.

2.1. Kompetenzen im Arbeitsfeld „Kirche mit Kindern“

Betrachtet man die vier grundlegenden Kompetenzkategorien nach Erpenbeck/von Rosenstiel (2003) so fällt auf, dass sie mit den drei Kompetenzfeldern in dem Arbeitsfeld "Kirche mit Kindern" vergleichbar sind. Sie sind in vielen Belangen fast Deckungsgleich:

Personale Kompetenzen

Dies sind die Kompetenzen, die mir primär als Person, als dem Wesen, das ich bin, zu Gute kommen. Dies könnte sein, dass ich mich selbst besser kennen lerne und verstehe oder ich lerne meine Fähigkeiten besser einzuschätzen. So kann ich auch meine Möglichkeiten und Grenzen besser einschätzen (Selbstreflektion).

Soziale Kompetenzen

In der Teamarbeit lernen – sowohl im Erleben als auch im Reflektieren – viele Mitarbeitende gruppenrelevante Faktoren. Der Mensch erfährt sich in der Gruppe und erwirbt erst einmal vor allem allgemeine pädagogischen Kompetenz und damit die Fähigkeit einzigartiges Mitglied einer Gruppe zu sein. Gleichzeitig lernt er Verantwortung für diese Gruppe zu übernehmen.

Fachlich und methodische Kompetenzen

In der gottesdienstlichen Arbeit braucht der/die Ehrenamtliche folgende fachlich-methodische Kompetenzen, die sich in fünf Gruppen zusammenfassen lassen:

Theologische und spirituelle Kompetenz	Liturgische Kompetenz	Didaktisch-Methodische Kompetenz	Pädagogische und Religionspädagogische Kompetenz	Organisations- und Rechtliche Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Gottesdienstliches Grundwissen • Theologisches Basiswissen, das für die Praxis wichtig ist • Reflektion der (eigenen) Gottesbilder • Selbstständiger und kritischer Umgang mit biblischen Texten und geistlichen Themen • Entwickeln und fördern einer angemessenen persönlichen Glaubenspraxis • (religiöse) Sprachfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Feiern eines Gottesdienstes mit Beten, Musik und Ritualen • Kirchenpädagogische Grundkenntnisse – Erkennen/Gestalten/Bewahren des Raumes 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundkonzeptionen der Arbeit kennen • Zielbestimmung und Organisation für einen Gottesdienst oder eine längere Reihe • Texterschließung und Deutung • Methodenvielfalt und Methodenauswahl • Gesprächsführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitungsfähigkeit • Gruppenpädagogik • Umgang mit Störungen • Entwicklung des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung und Durchführung • Rechtliche Grundlagen der Aufsicht und der Verantwortung • Erste Hilfe

Tabelle 1: Kompetenzerwerb und -voraussetzung in der gottesdienstlichen Arbeit im Ehrenamt

Dies bedeutet nicht, dass all diese Kompetenzen als Voraussetzungen oder zu erwerbende Fähigkeiten angesehen werden müssen, um im kirchlichen Ehrenamt tätig werden zu können. Vielmehr kann eine gezielte Förderung und Schulung eine der wesentlichen Bildungsaufgaben des Ehrenamts sein. Dabei können qualifizierte Hauptamtliche die Kompetenz der Ehrenamtlichen durch Bildungsarbeit fördern. Das Bild des ehrenamtlichen „Helfers“ wird abgelöst durch die Arbeit mit kompetenten ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Persönliche, individuelle Fähigkeiten ergänzen sich im Team, wodurch das Team einen breiteren Kompetenzbereich als jede Einzelperson aufzeigt. Diese Erfahrung bereichert auch die soziale und personale Kompetenz jedes Einzelnen. Weiterführend soll dies im Folgenden bearbeitet werden.

2.2. Kompetenzerwerb im Ehrenamt

Ehrenamt wird immer noch vor allem mit sozialen Kompetenzen und altruistischen Beweggründen verbunden, bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings feststellen, dass das Ehrenamt vielmehr ist und sein kann. Es geht um Projektarbeit, Selbstorganisation, Zeitmanagement und Organisationsfähigkeit. Ehrenamt wird mehr und mehr zu einem anspruchsvollen Engagement bzw. Einsatz für einen gemeinwohlorientierten Zweck. „Ehrenamtliche Tätigkeiten sind zunehmend als anspruchsvolle, spezielle Qualifikationen voraussetzende Tätigkeiten zu charakterisieren, und damit einher geht die Erhöhung des Anspruchsniveaus der Ehrenamtlichen selber“ (von Küchler 2008, 20). Eine Reduktion des kirchlichen Ehrenamts auf rein soziale Kompetenzen ist somit nicht haltbar. Ehrenamtliches Engagement kann erheblich zum Bereich der Personal- und der Handlungskompetenz beitragen, wenn es richtig gefördert und begleitet wird.

Angelehnt die Abbildung 1 lassen sich unter Bezugnahme auf die 64 Einzelkompetenzen des Kompetenzatlas von Heyse und Erpenbeck (2009) verschiedene Kompetenzen herausarbeiten. Ein erster Versuch eines Kompetenzspektrums, welches die durch das kirchliche Ehrenamt erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und auch persönlichen Einstellungen wieder gibt, soll im Folgenden dargestellt werden (Abb. 2). Dabei handelt es sich um Kompetenzbereiche, die für Mitarbeitende notwendig sind und gleichzeitig durch das ehrenamtliche, begleitete und geförderte Engagement ausgebaut werden können. In der Praxis ist diese klare Trennung sicherlich nicht haltbar, aber mit Hilfe des theoretischen Ansatzes, der auf Basis von Fachliteratur und ersten qualitativ-explorativen Untersuchungen (u.a. Expertengesprächen) abgeleitet wur-

de, kann das breite Kompetenzspektrum verdeutlicht werden, welches im Ehrenamt notwendig ist/ eine Rolle spielt bzw. erworben wird.

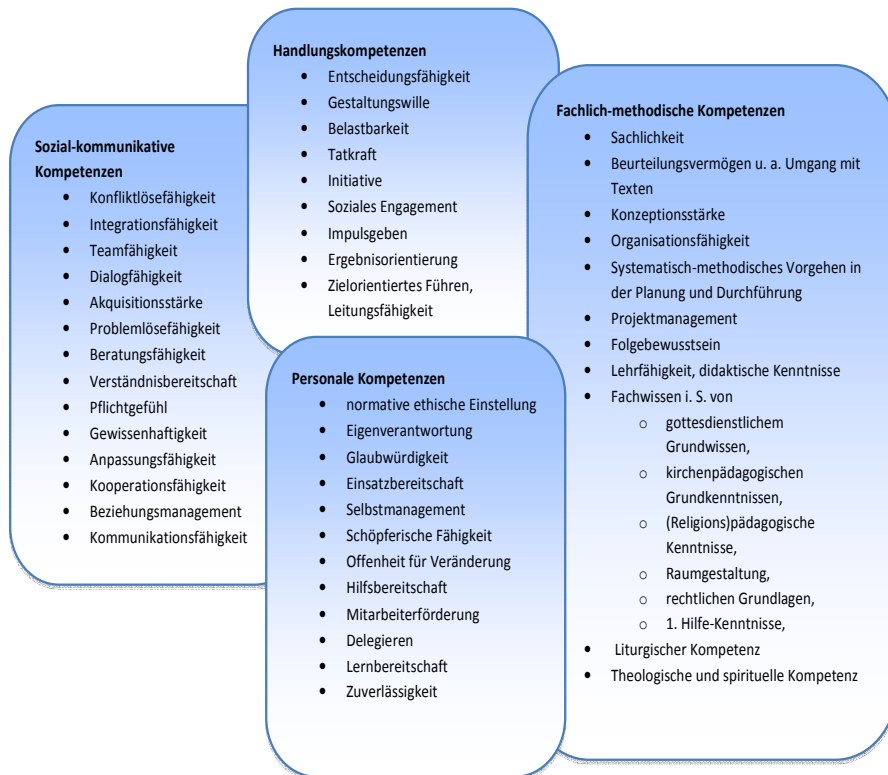


Abb. 2: Kompetenzerwerb im Ehrenamt (angelehnt an den Kompetenzatlas Heyse/Erpenbeck 2009)

Die aufgestellten Kompetenzen zeigen, sich die (Kompetenz-)Felder des kirchlichen Ehrenamts im Modell von Erpenbeck und Heyse wiederfinden und verdeutlichen, dass auch in speziellen fachlichen Engagementsfeldern allgemeine und weiterführende Kompetenzen erworben werden. Dies ist insbesondere hinsichtlich der Fragestellung, inwieweit kirchliches Ehrenamt einer Bildungsfunktion nachkommt, weitergehend zu untersuchen.

3. Bildung und Ehrenamt – Ein nicht zu trennendes Paar

Unter Rückbezug auf die anfänglich aufgestellte Definition ist Bildung weit mehr als Schule und berufliche Bildung. Bildung geht über den kognitiven Bereich hinaus und umfasst soziale, personale wie auch aktivitätsbezogene Kompetenzen. Ehrenamt kann als informeller und formeller Lernort dazu beitragen und übernimmt somit eine Bildungsfunktion, derer sich die teilhabenden/betreuenden Akteure bewusst sein müssen. Bildung ist damit nicht auf den Begriff der Kompetenz reduziert, sondern beinhaltet vielmehr die Reflexion und die Umsetzung (Performanz) von Kompetenzen. Siebert bezeichnet Kompetenzen als „lebensgeschichtliche erworbene Profile“ (Siebert 2000, 226) und drückt damit aus, dass Kompetenzen immer auch eine elementare biographische Komponente beinhalten (s. auch Arnold 2006, 26f).

Je nach Anforderungssituation werden unterschiedliche Kompetenzen gefordert und eingesetzt, die nicht nur fachliches bzw. inhaltliches Wissen umfassen, sondern auch außer- bzw. überfachliche Fähigkeiten. Kompetenzen sind damit keine feste Größe, sondern entwickeln sich. Sie werden u. a. „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert [und] aufgrund von Willen realisiert“ (Erpenbeck 2003, 51ff). Hier ist es Aufgabe der Kompetenzentwicklung, welche als „Befähigung zur Selbstentdeckung und -erprobung“ (Bergmann/Daub 2006, 75) verstanden werden kann, die individuellen Eigenschaften, Stärken und Schwächen für die jeweilige Person sichtbar zu machen und zu unterstützen, diese weiterzuentwickeln bzw. zu kompensieren. Ehrenamt erfüllt somit dann seine Bildungsfunktion, wenn Bildung i. S. einer Kompetenzerweiterung und -umsetzung bewusst gefördert und die Bereitschaft zur (Weiter-)Bildung Voraussetzung für eine ehrenamtliche Tätigkeit angesehen wird. Ehrenamtliches Engagement bedarf Herausforderung durch Bildung und dies kann nur geschehen, wenn eine betreute und begleitete Reflexion und Förderung der im kirchlichen Ehrenamt erworbenen Kompetenzen (vgl. 2.2) stattfindet. Nur so kann das freiwillige Engagement zu einer Kompetenzerweiterung im persönlichen, privaten und beruflichen Alltag führen. Dies bereichert evangelische Kirche durch selbständig Mitarbeitende und die Gesellschaft durch selbstbewusste und verantwortungsvolle Bürger.

Geprägt wird Kompetenzentwicklung durch Lernprozesse, „die primär zur Veränderung der individuellen Handlungsfähigkeit als Kernbestandteil der Kompetenz führen“ (Meier 2002, 452). Jegliche Teamarbeit ist somit Bildungsarbeit, die aber der professionellen Begleitung durch qualifizierte Hauptamtliche bedarf. Es gilt die Ressourcen des einzelnen Mitarbeitenden zu entdecken und zu

fördern. Die Stärkung der Handlungskompetenz muss primäres Ziel sein, um in den verschiedenen Kontexten agieren und sich die notwendigen Kompetenzen aneignen zu können (vgl. 1.2). Diese Einsicht ist sicherlich in der Theorie unbestritten, in der Praxis findet diese Einsicht oft keine hinreichende und konsequente Umsetzung. So notwendig emotionale Faktoren (z.B. Miteinander reden, Abendessen, Gemütlichkeit) sind, so wenig halten sie allein ein Team und die Arbeit am Leben. Kirchliches Ehrenamt ist weit mehr und vor allem sind diese emotionalen Faktoren langfristig und insbesondere für Männer nicht einladend (genug). Die ehrenamtliche Mitarbeit als konsequente Bildungsarbeit anzusehen, erschreckt immer noch viele Hauptamtliche und einige Ehrenamtliche. Manche Hauptamtliche erschrecken vor der Verantwortung und der zusätzlichen Arbeit und erkennen, dass sie selbst eigentlich der Weiterbildung bedürfen. Einige Ehrenamtliche haben keine bzw. wollen keine zusätzliche Zeit investieren (beides ist Fakt), andere mögen hochqualifizierte Menschen sein. In den meisten Fällen aber bedürfen die Mitarbeitenden der Weiterbildung. Wenn dies geleistet wird, dann kann Ehrenamt der erwünschten Bildungsfunktion gerecht werden. Denn: Teamarbeit ist Bildungsarbeit und diese bedarf der Förderung.

Für das kirchliche Ehrenamt bedeutet dies, dass erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden und für den weiteren Lebens- und Berufsweg Anrechnung finden müssen. Bisher gibt es keinen „Trainerschein“ für Mitarbeitende im Bereich der „Kirche mit Kindern“. Wer will und wem die Gemeinde dies ermöglicht kann mit Kindern arbeiten. Auf den ersten Blick ist dazu keine Qualifikation nötig. Der Trainerschein im Sportverein wird als Voraussetzung für eine Trainertätigkeit akzeptiert, in der „Kirche mit Kindern“ kann jeder und jede mitwirken. Diese Haltung hat zwei Seiten: sie ermöglicht eine breite Mitarbeit ohne Bedingungen – sie vernachlässigt die Qualitätsstandards und Verantwortung für die Angebote. Es gibt Landes- und Bundesweit Standards für die Jugendleitercard (Juleica)⁶, aber nicht für den Bereich „Kirche mit Kindern“. Dies ist in einzelnen Landeskirchen angedacht, die EKD-Ebene (Gesamtverband für Kindergottesdienst) ist einbezogen. Es gibt eine grundsätzliche Schwierigkeit, inwieweit auf der Basis der Jugendleitercard Standards entwickelt werden können und sollen. Es zeichnet sich eine Mehrheit für ein eigenes Konzept der „Kirche mit Kindern“ ab. Es sei am Rande erwähnt, dass der Autor (RM) sich nicht dafür ausspricht, sondern auf der Basis der Juleica eine erwei-

⁶ Weiterführende Informationen unter: <http://www.juleica.de/>.

terte Standardbeschreibung für möglich und sinnvoll hält. Langfristig ist die Einführung einer Zertifizierung von Kompetenzen unumgänglich, wenn die Kirche an Ihrer Bildungsfunktion festhalten möchte. Die kirchliche Arbeit wird langfristig auf „Mitarbeitende mit Kindern“ verzichten müssen, die keinen „Trainerschein“ oder eine entsprechende Qualifikation haben bzw. haben wollen.

Zudem erwerben die Mitarbeitenden in ihrem ehrenamtlichen Engagement – vielleicht bewusst, vielleicht nebenbei - spirituelle Bildung und spirituelle Kompetenz für ihr ganzes Leben. Wer es einmal gelernt hat biblische Text in ihrer bereichernden Mehrdeutigkeit zu erfassen, wer in den Texten erkennt, dass Gott alles Leben fördern will, wer spürt, dass biblische Texte immer persönliche Erfahrungen und Haltungen eines Menschen zu Gott widerspiegeln, kann nicht mehr dahinter zurück. So entwickeln Ehrenamtliche spirituelle Kompetenz, die sie ein lebenslang begleitet und sie auch gesellschaftskritisch stärkt. Sie erkennen selbst die ethischen Konsequenzen aus der christlichen Tradition, die zu Verantwortung und Bewahrung der Schöpfung führen. Evangelische Kirche kann im ehrenamtlichen Engagement Mündigkeit, Selbstbestimmung und Freiheit vermitteln, die über die eigene Persönlichkeit am Anderen, am Nächsten orientiert ist und eine über den Menschen hinausgehende Grundlegung im Vertrauen zu Gott hat. Die bisherige Praxis vieler Länder, umfassende spirituelle Bildung für Ehrenamtliche, wie oben beschrieben, aus der Kinder und Jugendförderung auszuschließen, ist nicht haltbar und verwehrt einen individuellen Zugang zur spirituellen Praxis und religiösen wie auch kulturellen Bildung.

4. Fazit

In der Arbeit mit Ehrenamtlichen geschieht Bildung auf mehreren Ebenen. Neben der individuellen/ personalen Förderung erweitert sich die soziale Kompetenz zum einen durch eine Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz (z.B. in Teamarbeit Ergebnisse erzielen) und zum anderen durch übergeordnete Kompetenzen, die sich auch fachspezifisch auswirken (z.B. durch Leitungserfahrung, Team- und angemessene Kritikfähigkeit und prozessorientiertes Lernen). Im Bereich der fachlichen Kompetenzen verdeutlicht Abbildung 2, dass es allgemeine fachliche Kompetenzen gibt, wie z.B. Sachlichkeit, Projektmanagement, Beurteilungsvermögen, Konzeptionsstärke und Organisationsfähigkeit, die sich in vielen beruflichen Feldern sehr positiv auswirken. Nicht zuletzt

ist die methodische Arbeit und die Methodenvielfalt⁷, welche im Rahmen kirchlichen Ehrenamts erworben wird, in verschiedensten beruflichen Tätigkeiten (nicht nur in pädagogischen Berufen) gut einzubringen. So entsteht ein Zusammenwirken der verschiedenen Kompetenzbereiche, die sich bewusst mit religiöser und spiritueller Bildung verbindet. Die verschiedenen Kompetenzbereiche werden umfassend und ganzheitlich zusammengeführt. Gerade das Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzbereiche ist ein Merkmal gelungener religiöser Bildung, im Sinne der Bildung eines von Vernunft geprägten, verantwortlichen und gesellschaftlich engagierten Menschenbildes. Bildung geschieht im Ehrenamt mit der großen Chance sich frei und doch ernsthaft auszuprobieren, Kompetenzen zu erweitern und umzusetzen, ohne sofort berufliche Zwänge im Rücken zu haben. Spirituelle Bildung begreift Lernen als eine Möglichkeit an Erfolgen und an Fehlern zu wachsen. Sie versteht sich als ein besonderer Bildungsraum, der die Fähigkeit des Einzelnen fördert und in dem auch Einübung, Fehler und Unvollkommenheit als Bildungs- und Entwicklungschance verstanden werden.

In diesem Beitrag wird deutlich, wie notwendig der Kompetenzerwerb im Ehrenamt sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die berufliche bzw. schulische Arbeit ist. Dabei ist es den Autoren wichtig, dass der Begriff der Bildung nicht mit dem der Kompetenz gleichgesetzt wird. Vielmehr kann eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung, wie sie im kirchlichen Ehrenamt mit entsprechender Förderung erfolgen kann, den individuellen Bildungsweg unterstützen und erweitern. Deshalb ist die Einschränkung des Ehrenamtes durch immer neue und weitere (schulische) Verpflichtungen eine Einschränkung der notwendigen und sehr sinnvollen Kompetenzen, die gerade Jugendliche im Ehrenamt erwerben. Es bedarf deshalb einer Auseinandersetzung über und eine Wertschätzung der Bildungsinhalte, die primär im ehrenamtlichen Engagement als Kompetenzerweiterung erfahren werden. Hier gilt es u. a. auch bei der Zuteilung von Fördermitteln in die Diskussion zu gehen, da diesen oft weder ein umfassender Kompetenz- noch Bildungsbegriff zugrunde gelegt wird.

⁷ Einen Überblick über existenzielle Methoden, wie z.B. Phantasie Reisen, Stilleübungen und Körperarbeit bieten Maschwitz, G. & Maschwitz, R. (2004). Von Phantasie Reise bis Körperarbeit. Existenzielle Methoden – gekonnt eingesetzt. München: Kösel.

Autoren

Annika Maschwitz, Dipl. Pädagogin
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
E-Mail: a.maschwitz@uni-oldenburg.de

Rüdiger Maschwitz, Landespfarrer und Dipl. Pädagoge
Leiter der Arbeitsstelle Kirche mit Kindern der EKIR, Wuppertal
E-Mail: maschwitz@thzw.de

Literatur

- Arnold, R. (2006). Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, R. & Müller, H.-J. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikation-Förderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19. – 3. überarb. Aufl. (S. 21-30). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Behr, K., Liebig, R. & Rauschnabch, T. (2000). Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Weinheim: Juventa.
- Bergmann, G., Daub, J. (2006). Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.
- Brügge-Lauterjung, B., Maschwitz & R., Schoch, M. (Hrsg.) (2005). Handbuch Kirche mit Kindern, Leinfelden-Echterdingen: Verlag Junge Gemeinde.
- Connell, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). The psychology of abilities, competencies, and expertise. In: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), The psychology of abilities, competencies, and expertise (S. 126-155). New York: Cambridge University Press.
- Diettrich, A. & Meyer-Menk, J. (2002). Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und –zertifizierung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 3. URL: www.bwpat.de/ausgabe3/Diettrich_Meyer-Menk_bwpat3.pdf, 28.01.2010.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. et al. (Hrsg.) (2009). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. - 2. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag.
- EKD (Hrsg.) (2003). Maße des Menschlichen, Evangelische Perspektiven zur Bildung, Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Erpenbeck, J. (2003). Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: Zwei Jahre "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Inhalte, Ergebnisse, Perspektiven, QUEM-Report ; 79 (S. 7-89). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2008). Kompetenzmodelle und Personalentwicklung. In: Schwuchow, K., Gutman, J. (Hrsg.), Jahrbuch Personalentwicklung 2008: Aus-

- bildung, Weiterbildung, Management Development (S. 71-80). Köln: Luchterhand.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. V. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gnahn, D. (2007). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2009). Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. - 2. überarb. und erw. Aufl.. Stuttgart: Schäffer/Poeschel.
- Heid, H. (2001). Woran sich die Qualität eines Bildungssystems zeigt. In: Stark, W.; Fitzer, T.; Schubert, Chr. (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll (S. 17 – 27). Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett-Verlag.
- Küchler von, F. (2008). Stichwort: „Ehrenamt“. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 15 Jhrg. Heft 2 (S. 20-22). Bonn: DIE.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.) (1986). Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maschwitz, G. & Maschwitz, R. (2004). Von Phantasiearbeit bis Körperarbeit. Existenzielle Methoden – gekonnt eingesetzt. München: Kösel.
- Meier, A. J. (2002). Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung; edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung um Transformationsprozess Band 14 (S. 437-491). Münster: Waxmann Verlag.
- Otto, H.-U., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. - 2. Aufl.. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pawlowsky, P., Menzel, D., & Wilkens, U. (2005). Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzmessung im Unternehmen : Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld, Edition QUEM; 18 (S. 341-451). Münster [et al.]: Waxmann.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4 (S. 439-453). URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1024/pdf/Rauschenbach_Im_Schatten_Diskurs_2007_4_D.pdf, 28.01.2010.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2007). Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. - 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

- Rauschenbach, T. (2009). Engagiert in der Zivilgesellschaft. In: EKD (Hrsg.). Dokumentation der ökumenischen Tagung zu ehrenamtlichen Engagement in Kirche und Gesellschaft am 30.-31. Januar 2009. epd Dokumentation 18-19/2009. Frankfurt am Main.
- Rohs, M. & Schmidt, B. (2009). Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/editorial/>, 31.01.2010.
- Schiersmann, C. (2007). Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Siebert, H. (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. – 3. erw. Aufl.. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), Defining and selecting key competencies (S. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Online zugänglich unter:

Annika Maschwitz & Rüdiger Maschwitz (2010): Die Bildungsfunktion des kirchlichen Ehrenamts. Welche Rolle spielen im Ehrenamt der evangelischen Kirche (informell) erworbene Kompetenzen für den individuellen Bildungsverlauf?
In: bildungsforschung, Jahrgang 7, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/>