STUDIE
2017

Entwicklungs-dienst qualifiziert.

Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln

AGdD Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V.
Förderungswerk

STUDIE
2017

Entwicklungs-dienst qualifiziert.

Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln

Impressum:

Herausgeberin: Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V. (AGdD)
Meckenheimer Allee 67-69
53115 Bonn
www.agdd.de

Veröffentlichungsort/-jahr: Bonn 2017

Copyright: AGdD

Autoren/Gutachter: Dr. Lutz Schrader unter der Mitwirkung von Gabriele Keuthen

ISBN Nr.: ISBN 978-3-00-058450-3

Gestaltung: cap communications, Bonn

Die vorliegende Studie ist auf der Website der AGdD als pdf-Download verfügbar:
www.agdd.de/de/dabei

Anfragen nach einer gebundenen Ausgabe richten Sie bitte an: info@agdd.de

Bibliografische Angabe: Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V. (2017), Entwicklungsdienst qualifiziert. Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln, Bonn

Vorwort

Aus dem Entwicklungsdienst zurückkehrende Fachkräfte berichten i.d.R. von spannenden und manchmal einzigartigen Erfahrungen, die sie während ihrer Auslandsjahre gemacht haben. Sie haben sich mit einer fremden Kultur und Sprache auseinandergesetzt, ihr fachliches und methodisches Wissen und Können erweitert und sich mit den Besonderheiten des Arbeitsbereichs Entwicklungszusammenarbeit auseinandergesetzt. Ihr Alltag war von besonderen klimatischen und politischen Bedingungen, manchmal auch durch eine unsichere Sicherheits- und Versorgungslage geprägt. Die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, am Wohnort und in der Freizeit gestalteten sich nach anderen kulturellen Mustern und der eigene Status als Fremde und Berater/in waren zunächst ungewohnt. Man ahnt es schon: Vieles war neu, faszinierend und wunderbar – anderes schwierig, herausfordernd und arbeitsintensiv. Die meisten Rückkehrerinnen und Rückkehrer sind sich allerdings einig, dass eine anregende und sehr lehrreiche Lebens- und Arbeitsphase hinter ihnen liegt.

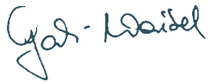
Die für den Entwicklungsdienst verbindliche Grundlage liefert das Entwicklungshelfergesetz von 1969: Es verpflichtet Fachkräfte zu einem mindestens zweijährigen, jedoch immer befristeten, solidarischen Dienst in einem Partnerland. Seit der Etablierung des Entwicklungsdienstes in den 1960er Jahren haben sich allerdings viele Rahmenbedingungen kontinuierlich verändert. Vor diesem Hintergrund ist die Gestaltung der Projekte und Maßnahmen wie auch die Rekrutierung, Weiterbildung und fachliche Begleitung der Fachkräfte eine sich stetig ändernde und sehr anspruchsvolle Aufgabe. Doch die Begleitung der Fachkräfte endet nicht mit dem Ende des Dienstes: Auch das (berufliche) Wiederankommen in Deutschland stellt viele vor neue und oft berufliche Herausforderungen. In dieser Phase begleitet das Förderungswerk der Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste die Rückkehrerinnen und Rückkehrer.

Jeder berufliche Weg ist individuell, dennoch zeigen sich bestimmte Muster. So gehen nach dem Entwicklungsdienst einige Fachkräfte zu ihren alten Stellen und Aufgaben zurück, die meisten möchten sich jedoch neu orientieren und ihre besonderen Erfahrungen der internationalen Arbeit nutzen. Zunächst bedarf es also einer intensiven Reflexion und der Sondierung von Optionen. Viele fragen sich, wie es gelingt, den Entwicklungsdienst nicht als ‚exotischen Baustein' im Lebenslauf zu führen, sondern vielmehr den Kompetenzgewinn dieser Arbeitserfahrung überzeugend darzustellen. Für diesen Transfer braucht es offensichtlich eine Übersetzungsleistung und gute methodische Ansätze.

Die vorliegende Studie leistet hierzu einen guten Beitrag. Basierend auf qualitativen Interviews mit zurückgekehrten Fachkräften haben die Gutachter Lutz Schrader und Gabriele Keuthen einen Ansatz zur Bilanzierung und Dokumentation von Kompetenzerwerb und Lernerfahrungen erarbeitet. Dabei greifen sie auf Modelle und Verfahren der Lerntheorie, der Erwachsenenbildung und des Personalmanagements zurück und bieten damit ein theoretisches Fundament für die Bearbeitung der entwicklungsdienst-spezifischen Begleit- und Rückkehrprozesse.

Die Ergebnisse untermauern unsere Überzeugung, dass der Entwicklungsdienst in den individuellen Berufsbiographien der Fachkräfte eine positive Wirkung entfalten sollte. Die Träger der Entwicklungsdienste, wir im Förderungswerk der AGdD und die Fachkräfte selbst sind gefordert, dafür Sorge zu tragen, dass dies auch gelingt. Wir werden die Empfehlungen dieser Studie aufgreifen und gemeinsam an deren Umsetzung arbeiten.

Wir danken den Mitarbeiter/innen unserer Mitgliedsorganisationen, die an der Studie mitgewirkt haben, den interviewten Fachkräften und Expert/innen und natürlich unserem Gutachterteam für die vielen Einblicke und die gute Zusammenarbeit. Eine Fortsetzung ist ausdrücklich gewünscht.



Geschäftsführerin
Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 7
Abkürzungsverzeichnis 8
Zusammenfassung 9

1. Der Kompetenzansatz in der Forschung und in der Wirtschaft 17
1.1 Der Übergang von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur in Beruf und Bildung 18
1.2 Kompetenzen – Begriff und Konzept 18
1.3 Ansätze der Kompetenzmodellierung, -feststellung und -bewertung 20
1.4 Kompetenzmodelle, Kompetenzerfassung in Unternehmen 26
1.5 Fazit 31

2. Der Kompetenzansatz im Entwicklungs- und im Zivilen Friedensdienst – Anforderungen und Ist-Stand 33
2.1 Die DEval-Studie – eine Folie für die Systematisierung und Bewertung der Kompetenzen der Fachkräfte im Entwicklungsdienst 34
2.2 Kompetenzen der Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – die Sicht der interviewten Fachkräfte 40
2.3 Bausteine für ein Kompetenzmanagement im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst 56
2.4 Fazit 63

3. Qualifizierung und Kompetenzentwicklung durch non-formales und informelles Lernen – Ist-Stand und Perspektiven in der Bundesrepublik 65
3.1 Die Ursachen für den Bedeutungszuwachs des non-formalen und informellen Lernens 66
3.2 Begriffsdefinitionen 68
3.3 Die Förderung des nicht-formalen und informellen Lernens – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe 69
3.4 Die Europäische Union als Motor der Anerkennung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen 70
3.5 Der Stand der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bundesrepublik 71
3.6 Konzept und Verfahren der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen 74
3.7 Aktuelle Ansätze und Projekte der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bundesrepublik 76
3.8 Ansatzpunkte für die Übertragung von Erfahrungen und Instrumenten auf den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst 84
3.9 Fazit 87

4. Der Entwicklungs- und Zivile Friedensdienst als Lernort – eine Bestandsaufnahme 89
4.1 Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung 89
4.2 Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung – die Sicht der interviewten Fachkräfte 94
4.3 Fazit 109

5. Die Stärkung des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes als Lernort – Konzepte, Ansatzpunkte und Handlungsfelder 111
5.1 Lernen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – konzeptionelle Grundlagen 111
5.2 Ansatzpunkte für die Begleitung und Unterstützung des informellen Lernens 113
5.3 Akteure und Handlungsfelder bei der Lernbegleitung und -förderung 117
5.4 Fazit 123

6. Zur gesellschaftlichen und beruflichen Inwertsetzung der Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte nach ihrer Rückkehr 125
6.1 Die Situation nach der Rückkehr aus Sicht der Fachkräfte 126
6.2 Der gesellschaftliche Wert der Kompetenzen der Rückkehrer/innen 126
6.3 Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte – die Sicht von Unternehmen und Behörden 129
6.4 Schlussfolgerungen für eine (noch) bessere berufliche Inwertsetzung der Kompetenzen der zurückgekehrten Fachkräfte 131
6.5 Fazit 132

7. Wesentliche Ergebnisse und Empfehlungen der Studie 135
7.1 Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzansatz 135
7.2 Der Kompetenzansatz im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – Stand und Perspektiven 135
7.3 Die Bewertung des Qualifikations- und Kompetenzzuwachses während des Dienstes durch die Fachkräfte 137
7.4 Der Entwicklungs- und Zivile Friedensdienst als Lernort 137
7.5 Konzepte und Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen 138
7.6 Die Rückkehrer-Arbeit als Abschluss des während der Dienstzeit absolvierten Lernzyklus 139
7.7 Empfehlungen der Studie 139

8. Literaturverzeichnis und Internetquellen 143
8.1 Verwendete Literatur 143
8.2 Internetquellen 151

9. Anhang 153
9.1 Das Untersuchungsdesign 153
9.2 Liste der interviewten Expert/innen 161
9.3 Leitfaden für die Interviews mit den Fachkräften 162

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die vier Basiskompetenzen 21
Abb. 2: Interkulturelle Kompetenz als Querschnittskompetenz 22
Abb. 3: Der KODE®-Kompetenzatlas 23
Abb. 4: Zusammenhang von Kompetenzen und Werten auf individueller und organisationaler Ebene 26
Abb. 5: Strategisches Kompetenzmanagement 27
Abb. 6: Auszug aus dem KKM der Telekom „Teamfähigkeit“ 28
Abb. 7: Auszug aus dem KKM der Telekom „Interkulturell im Denken und Handeln“ 28
Abb. 8: Die acht Haniel-Kompetenzfelder 30
Abb. 9: Entwicklungspolitische Kompetenz als Querschnittskompetenz 49
Abb. 10: Kompetenzanwendung und -entwicklung in der sozialen Interaktion 58
Abb. 11: Ganzheitliche Kompetenz und Kompetenzentwicklung 59
Abb. 12: Strategisches Kompetenzmodell und Anwendungsbereiche 60
Abb. 13: Entwicklung eines organisationsspezifischen Kompetenzmodells 61
Abb. 14: Kompetenzfelder-Modell der AIZ 61
Abb. 15: Das Kompetenzstufen-Modell der AIZ 62
Abb. 16: Die Stufen der Anerkennung und Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens 74
Abb. 17: Durch den ProfilPASS erfasste Kompetenzbereiche 78
Abb. 18: Zwei Wege zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender 81
Abb. 19: Das GRETA-Kompetenzmodell 82
Abb. 20: Methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit dem ProfilPASS 85
Abb. 21: Reflexives Lernen 112
Abb. 22: Ansatzpunkte für die Förderung des informellen Lernens 113
Abb. 23: Prozessarchitektur der Studie 155

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bedeutsamkeit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland 72
Tab. 2: Nachbereitungs-, Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote der Dienste für Rückkehrer/innen 93
Tab. 3: Soll- und Ist-Vergleich der Stichprobe 159
Tab. 4: Zusammensetzung der Stichprobe nach Entsendediensten (Soll-Ist-Vergleich) 160
Tab. 5: Zusammensetzung der Stichprobe nach Berufsfeldern (Ist-Werte) 160

Abkürzungsverzeichnis

AA	Agentur für Arbeit
AfK	Akademie für Konflikttransformation
AGdD	Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste
AGEH	Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe
AIZ	Akademie für Internationale Zusammenarbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Brot für die Welt-EED	Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CFI	Christliche Fachkräfte International
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DEval	Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
ED	Entwicklungsdienst
EH	Entwicklungshelfer/in
EhfG	Entwicklungshelfer-Gesetz
EU	Europäische Union
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
forumZFD	Forum Ziviler Friedensdienst
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
GRETA	Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung
InWEnt	Internationale Weiterbildung und Entwicklung
IP	Interviewpartner/in
KKM	Konzern-Kompetenzmodell
KODE®	Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung
KODE®X	Kompetenz, Diagnostik und Entwicklungs-Explorer
NFB	Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PM&E	Planung, Monitoring und Evaluierung
PE	Personalentwicklung
PO	Partnerorganisation
WFD	Weltfriedensdienst
ZFD	Ziviler Friedensdienst

Zusammenfassung

Auftraggeber der Studie
Die Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V. (AGdD) wurde 1993 als Dachverband der sieben Entwicklungsdienste in Deutschland gegründet. Die AGdD befasst sich u.a. mit langfristigen Perspektiven des Fachkräfteeinsatzes im Rahmen des Entwicklungsdienstes. Zur AGdD gehört auch das Förderungswerk für rückkehrende Fachkräfte. Es unterstützt Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst bei der beruflichen Wiedereingliederung in Deutschland.

Die Mitglieder der AGdD sind vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) als „Träger des Entwicklungsdienstes" anerkannt. Die sieben Mitglieder sind: Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH), Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Brot für die Welt, Christliche Fachkräfte International (CFI), EIRENE, Weltfriedensdienst (WFD) und Forum Ziviler Friedensdienst (forumZFD).

Die Entwicklungsdienste vermitteln berufserfahrene Fachkräfte in Partnerländer. Berufserfahrung bedeutet hier: Fachlichkeit im Sinne einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder eines Hochschulabschlusses sowie einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit. Die rechtlichen Rahmenbedingungen dafür werden durch das Entwicklungshelfer-Gesetz (EhfG) aus dem Jahr 1969 abgesteckt.

Die Entwicklungsdienste vermitteln jährlich mehrere Hundert Fach- und Friedensfachkräfte in verschiedenste Partnerprojekte in Afrika, Asien, Lateinamerika und die Reformländer Osteuropas. In 2015 waren insgesamt 1.234 Fachkräfte im Einsatz.

Hintergrund der Studie
Die Evaluierung des Entwicklungsdienstes durch das Deutsche Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) aus dem Jahr 2015 bestätigt die Relevanz und Wirksamkeit dieses wichtigen Instruments der personellen Zusammenarbeit. Die Evaluator/innen hoben die „spezifische Arbeitsweise" der Fachkräfte und ihre „besonderen Qualifikationen und Erfahrungen" als entscheidende Erfolgsbedingungen hervor (DEval 2015: x). Außerdem stellten sie fest, dass der Entwicklungsdienst umso wirksamer ist, je mehr die Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte dem Bedarf der Partnerorganisationen entsprechen[1]. Schließlich ergab die Studie, dass die Partnerorganisationen heute deutlich höhere und differenziertere Anforderungen an die Professionalität der entsandten Fachkräfte stellen als noch vor wenigen Jahren – Tendenz steigend.

Die Evaluierung wirft die Frage auf, wie die Fachkräfte den gestiegenen Partner- und Einsatzanforderungen gerecht werden und sich die für ihren anspruchsvollen Dienst erforderlichen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen aneignen können. Die Befunde der DEval-Studie bildeten für die AGdD und die Entsendedienste den Anstoß, sich eingehender mit der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Fachkräfte zu beschäftigen. Bereits im Dezember 2015 entstand die Idee, gemeinsam einen Gesamtüberblick über die „Qualifizierung im/ durch den Entwicklungsdienst" zu erarbeiten.

[1] In der empirischen Studie von DEval wurde der Zivile Friedensdienst ausgeklammert, da dieser erst wenige Jahre zuvor Gegenstand einer Evaluierung war.

Die Qualifizierung und die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sind ein zentraler Aufgabenbereich der Dienste. Beginnend mit einer umfangreichen Vorbereitung bieten sie den Fachkräften vielfältige methodisch-fachliche, sprachliche sowie interkulturelle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an. Diese sind individuell auf die Bedarfe der einzelnen Fachkraft zugeschnitten und können mehrere Monate dauern. Begleitend zum Auslandseinsatz stellen die Dienste weitere Qualifizierungs-, Lern-und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung. Diese reichen von Sprachkursen über fachliche Fort- und Weiterbildungsangebote bis hin zur Teilnahme an Tagungen und Konferenzen. Schließlich erhalten die Fachkräfte im Zuge der Rückkehr spezielle Angebote, die primär ihre weitere berufliche Orientierung und Arbeitsmarktintegration unterstützen; diese Angebote werden vom Förderungswerk der AGdD bereitgestellt.

Ziel der Studie

Das Ziel der Studie ist, eine aussagekräftige evidenzbasierte Gesamtschau und Analyse der vielfältigen Praxis der Qualifizierung, des Lernens und der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes zu erarbeiten. Um zu einem umfassenden Überblick und Verständnis zu gelangen, wurden sowohl formale Qualifikationen als auch Wege und Formen des non-formalen und informellen Lernens einbezogen. Die Inhalte und Ergebnisse der Studie sollen die Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGdD) und ihre Mitgliedsorganisationen in die Lage versetzen,

- die berufliche Qualifizierung durch den Entwicklungsdienst evidenzbasiert herauszustellen,
- die veränderten Qualifizierungsanforderungen im Lichte des EH-Leitbildes von 2013[2] zu spezifizieren,
- ihre Qualifizierungskonzepte zu überprüfen und ggfs. strategisch weiterzuentwickeln; dazu zählen auch Vorschläge für veränderte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor der Ausreise bzw. während des Einsatzes,
- die Fachkräfte und Rückkehrer/innen durch eine bessere Inwertsetzung ihres spezifischen Kompetenzprofils nachhaltig zu stärken.

(Ausschreibung der Studie, AGdD, 2016)

Prozess der Erarbeitung der Studie

Die Vorarbeiten begannen im März 2016 mit dem Workshop der Dienste und der Konzeptentwicklung. Als erster Schritt wurde eine Vorstudie erstellt, um alle Angebote und Maßnahmen der Dienste zum Thema Qualifizierung und Kompetenzentwicklung und die zugehörigen Daten zu erfassen. Die vorliegende Hauptstudie wurde öffentlich ausgeschrieben. Als Gutachter/innen wurde bewusst ein interdisziplinäres Team ausgewählt, das sich aus einem freien Berater und Kenner des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes mit wissenschaftlichem Profil und einer erfahrenen Personalberaterin aus der Wirtschaft, zusammensetzt.

Die Erarbeitung der Studie erfolgte in engem Austausch mit den Vertreterinnen der AGdD und den Personalverantwortlichen der Dienste. Die wichtigsten Etappen des fast einjährigen Prozesses (von Ende Juli 2016 bis Ende Juni 2017) waren der Auftakt-Workshop am 27. Juli 2016 in Bonn, das Fachgespräch zum ersten Entwurf der Studie am 29. November 2016 in Bonn, das Jahrestreffen der AG Vorbereitung der AGdD am 23. und 24. Januar in Köln, das Dialogforum zu den wichtigsten Ergebnissen der Studie mit über 80 teilnehmenden Fachkräften am 4. März 2017 in Berlin sowie das abschließende Fachgespräch zu den Ergebnissen und zur Umsetzung der Empfehlungen der Studie am 28. Juni 2017 in Bonn.

Während der fünf Veranstaltungen stellten die Gutachter/innen ihre konzeptionellen Überlegungen, die Zwischen- und Endergebnisse ihrer Arbeit sowie die davon abgeleiteten Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung und Stärkung des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes als Lernort vor. Auf der Grundlage der Präsentationen entwickelte sich in jeder Veranstaltung ein konstruktiver Austausch, der auch den gesamten Prozess der Erarbeitung der Studie prägte. Die Vertreter/innen der Dienste und der AGdD leisteten mit ihren Rückmeldungen, Anregungen und Fragen ihren Teil dazu bei, dass sich ein produktiver gegenseitiger Lernprozess entwickelte.

Methodik und Aufbau

Für die Erarbeitung der bereichs-spezifischen Studie wurde ein theorie- und empirie-basierter Ansatz gewählt. Am Anfang standen die Kontextanalyse und die Auswertung der einschlägigen Fachliteratur und Primärquellen (Berichte, Evaluierungen, Studien, institutionelle Leitlinien, Gesetze usw.) mit dem Ziel, die aktuelle Datenlage und den Forschungsstand zu den beiden zentralen Themenkomplexen „Qualifikation und Kompetenzentwicklung“ sowie „non-formales und informelles Lernen“ zu erheben. Auf dieser Grundlage wurde die konzeptionelle Folie für die Untersuchung entwickelt. Der Kompetenzansatz von Erpenbeck et al. und die Lerntheorien, auf die sich die Studie beziehen, entsprechen den Werten und der Praxis des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes.

Neben der von der AGdD gemeinsam mit den Diensten erarbeiteten Vorstudie bilden die Interviews mit ausgewählten Fachkräften und Expert/innen die wichtigste empirische Grundlage für die Studie:

1. Um den Ertrag des Literatur- und Dokumentenstudiums einem kontinuierlichen Praxistest zu unterziehen, wurden 16 Expertinnen und Experten aus verschiedenen Praxis- und Forschungsbereichen (Kompetenzentwicklung, -erfassung und -management, Recruiting und Personalentwicklung, Training- und Erwachsenenbildung, Arbeitsmarkt und Arbeitsvermittlung sowie Evaluierung) in die Vorbereitung und Auswertung der Untersuchung einbezogen. Auf diese Weise wurden unterschiedliche Erfahrungswerte sowie theoretische und praktische Perspektiven im Hinblick auf das Thema und das Ziel der Studie eingefangen.

2. In der Zeit von Mitte August 2016 bis Mitte Januar 2017 wurden insgesamt 42 Fachkräfte des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes in Telefoninterviews und in einer Fokusgruppe befragt. Die übergroße Mehrheit waren Rückkehrer/innen. Die Interviews hatten die Selbsteinschätzung des Qualifikations- und Kompetenzprofils zu Beginn und Ende des Einsatzes, die Bewertung der Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten während der Dienstzeit sowie die Beurteilung der eigenen beruflichen Orientierung und der Erfahrungen bei der Wiedereingliederung nach der Rückkehr zum Inhalt.

[2] Das EH-Leitbild ist ein Arbeitspapier, das in der Begleitgruppe Entwicklungsdienst erarbeitet wurde. In der Begleitgruppe arbeiten die Träger gemeinsam mit dem Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) an Entwicklungsdienst und Entwicklungshelfergesetz relevanten Fragestellungen.

ZUSAMMEN-
FASSUNG

3. Angesichts der naturgemäß großen Fluktuation von Fachkräften in den Diensten sind die Führungskräfte und Referent/innen in den Entsendeorganisationen wichtige Träger des organisationalen Wissens. Um dieses Wissen für die Studie produktiv zu machen, wurden insbesondere der Austausch während der Workshops, Fachgespräche, Dialogforen und Arbeitsgruppen sowie informelle Gespräche am Rande der Veranstaltungen genutzt. Mit den Vertreterinnen der AGdD, insbesondere mit der Leiterin, Dr. Gabi Waibel, standen die Gutachter/innen über den gesamten Zeitraum der Erarbeitung der Studie in engem Austausch.

Die Gutachter/innen wählten einen Mittelweg zwischen einer festgelegten und rollenden Forschungsplanung. So wurde sichergestellt, dass sich die kognitive Landkarte von der „Qualifizierung und Kompetenzerwerb bei Fachkräften im Entwicklungsdienst" im Zuge der Recherchen und Interviews nach und nach entwickeln und ausdifferenzieren konnte. Die Hypothesen und Theorien wurden im Abgleich mit den empirischen Ergebnissen ständig angepasst (Wechsel zwischen Induktion und Deduktion).

Die Studie gliedert sich in sieben Kapitel. Kapitel 1 beschäftigt sich mit dem Übergang vom Qualifikations- zum Kompetenzansatz in Wirtschaft und Bildung und den Konsequenzen für die Qualifizierung und Leistungsbewertung von Beschäftigten und Lernenden. Kapitel 2 bilanziert den Stand und diskutiert mögliche nächste Schritte bei der Einführung einer kompetenzbasierten Personal- und Organisationsentwicklung in den Entwicklungsdienst und Zivilen Friedensdienst. Kapitel 3 beleuchtet den Bedeutungsgewinn des non-formalen und informellen Lernens. Zudem werden Konzepte, Ansätze und Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung von in Beruf, Familie und Freizeit sowie durch gesellschaftliches Engagement erworbenen Kompetenzen vorgestellt. Kapitel 4 gibt einen evidenzbasierten Überblick über den Lernzyklus „Entwicklungs- und Ziviler Friedensdienst" von der Vorbereitung über die Begleitung bis zur Nachbereitung. Es stützt sich dabei hauptsächlich auf die Ergebnisse der Vorstudie und die Rückmeldungen der interviewten Fachkräfte. In Kapitel 5 werden mögliche Ansatzpunkte für die weitere Verbesserung des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes als Lernort thematisiert. Im Fokus stehen die veränderte Rolle von Personalentwicklung, Mitarbeiterführung sowie Fort- und Weiterbildung als Lernermöglicher und Lernbegleiter. Das 6. Kapitel geht der Frage nach, wie die Zäsur der Rückkehr der Fachkräfte in die deutsche Gesellschaft von den Diensten und der AGdD noch besser begleitet werden kann. Eckpunkte sind das Bewusstmachen und die politisch-gesellschaftliche Wertschätzung der von den Fachkräften während ihres Dienstes erworbenen Kompetenzen sowie die Unterstützung der beruflichen Reintegration. Das abschließende Kapitel 7 bietet noch einmal eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen der Studie.

Der Anhang enthält das detaillierte Forschungsdesign mit der Liste der interviewten Expert/innen und dem Interviewleitfaden für die Gespräche mit den Fachkräften.

Ergebnisse und Empfehlungen

Mit der Studie „Entwicklungsdienst qualifiziert. Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln" liegt ein aussagekräftiger Überblick über das Qualifizierungs-, Weiterbildungs- und Lerngeschehen während des gesamten Zyklus des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes vor. Die Ergebnisse der Studie und insbesondere die Rückmeldungen der interviewten Fachkräfte zeigen, dass die Träger und die AGdD in der Vorbereitung, (Lern-)Begleitung und Nachbereitung eine gute bis sehr gute Arbeit leisten, die von den Fachkräften insgesamt als wertvoll, bereichernd und unterstützend wahrgenommen und bewertet wird. Die Organisationen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die Fachkräfte – wie es im EH-Leitbild (2013) heißt – „ihre Berufserfahrung und Kompetenzen basisnah und in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Akteuren des Partnerlandes in den Dienst globaler, nachhaltiger Entwicklung" stellen können. Die Fachkräfte stoßen wechselseitig Lernprozesse an, fördern den Dialog über gesellschaftliche Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Welt und leisten konkrete Entwicklungsbeiträge.

Um das erreichte Niveau des Engagements zu halten und insbesondere in Bezug auf seine „übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen" sowie seine Breitenwirksamkeit und Nachhaltigkeit auf der Ebene der Zielgruppen weiter zu verbessern (DEval 2015: xi), sind die Dienste (und beauftragte Institute) kontinuierlich gefordert, die Formate, Methoden und Instrumente ihrer Arbeit an die sich schnell verändernden Rahmenbedingungen in den Partnerländern anzupassen. Dreh- und Angelpunkt für eine erhöhte Wirksamkeit ist die Unterstützung und Begleitung des Rollenwandels der Fachkräfte von der Expertin /vom Experten oder Ausbilder/in zur Beraterin / zum Berater und Change Agent in einem Handlungsfeld, das zunehmend über den konkreten Arbeitsplatz und die Partnerorganisation hinausreicht.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote und die Lernbegleitung während des Einsatzes bilden den wichtigsten Bereich und Hebel, um die Fachkräfte auf ihre anspruchsvolle Tätigkeit in den Partnerländern vorzubereiten und bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben zu unterstützen. Die Herausforderung besteht darin, die Fachkräfte in vergleichsweise kurzer Zeit in die Lage zu versetzen, sich spezifische professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, „die nicht ohne weiteres im deutschen Berufsleben erworben werden können" (DEval 2015: viii). Dazu gehören gute Kenntnisse in mindestens einer lokalen Sprache, entwicklungspolitische Kompetenzen sowie auf die konkreten Gegebenheiten vor Ort zugeschnittene interkulturelle Beratungs- und Vernetzungskompetenzen.

Einen gemeinsamen konzeptionellen Rahmen, um die gestiegenen Anforderungen an die Entwicklungsdienste und die Fachkräfte auf dem Gebiet der Qualifizierung und des Lernens systematisch zu reflektieren, stellt der Kompetenzansatz bereit. Der Ansatz erlaubt die Erschließung brachliegender (Lern-)Ressourcen, indem er Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Vorbereitung der Fachkräfte, der Lernbegleitung während der Dienstzeit und der Nachbereitung im Zuge der Rückkehr sichtbar macht. Aufgrund seiner normativen Prämissen (z.B. Ganzheitlichkeit, Subjektbezug, Entwicklungs- und Ressourcenorientierung) ist der Kompetenzansatz gerade für die Steuerung der Bildungs- und Personalarbeit entwicklungs- und friedenspolitischer Organisationen gut geeignet.

Die Einführung des Kompetenzansatzes bedeutet einen radikalen Perspektivwechsel in Bezug auf das Verhältnis von Arbeiten und Lernen. Lernen geht nicht mehr dem Arbeiten in Form von Qualifizierungs- und Weiterbildungskursen voraus und/oder ermöglicht im Nachhinein die Bündelung und Systematisierung von Arbeitserfahrungen. Arbeiten und Lernen bilden zwei Seiten ein und desselben Prozesses; sie greifen ineinander und befördern oder behindern sich gegenseitig. Der Arbeitsplatz und die Lebenswelt der Fachkraft werden mehr und mehr zum Ort der (Weiter-)Bildung und des Lernens von Mitarbeiter/innen und Führungskräften. Dort findet das Gros der Aneignung, Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten statt.

ZUSAMMEN-
FASSUNG

Dementsprechend verändert sich auch die Lernkultur innerhalb der Dienste. Wenn Kompetenzen vor allem bei der tagtäglichen Lösung von Aufgaben und Problemen entstehen, sich vertiefen und erweitern, müssen am Arbeitsplatz und in seinem Umfeld möglichst günstige Bedingungen für das gemeinsame Lernen mit den Kolleg/innen, Führungskräften und externen Partnern gewährleistet werden. Klassische Fort- und Weiterbildungskurse bleiben wichtig, sie bekommen aber eher eine vorbereitende, orientierende und systematisierende Funktion.

Eine Organisation, die kontinuierlich gewährleisten will, dass ihre Mitarbeiter/innen und Führungskräfte an ihrem Arbeitsplatz optimale Lernbedingungen vorfinden und nutzen können, muss selbst zu einer „lernenden Organisation" werden. Marksteine auf diesem Weg sind z.B. die Entwicklung einer entsprechenden gemeinsamen Vision, die Reflexion und Veränderung der Strukturen und der mentalen Modelle der Organisation sowie die kontinuierliche Förderung der Lern- und Veränderungsbereitschaft aller Bereiche und Akteure.

Eine lernende Organisation muss sich u.a. an folgenden Kriterien und Zielbeschreibungen messen lassen:
- bereichs- und teamübergreifende dialogische Kommunikation
- demokratischer und partizipativer Führungsstil, Wertschätzung für kritische Rückmeldungen, Unterstützung neuer Ideen
- Fähigkeit der Organisationen und Teams zur Selbstreflexion und Selbstbeobachtung sowie zur kontinuierlichen Innovation als Denkhaltung und Handlungsmaxime (Stichwort: reflexives Lernen)
- Gewährleistung von Reflexions- und Leerzeiten, kreativen Auszeiten und Bildungszeiten im Vollzug der Arbeit
- Individuelle Lernförderung sowie Ermutigung von Fehlertoleranz und Experimentierfreudigkeit
- aktive und regelmäßige Nutzung von Team-, Mitarbeiter- und Konfliktgesprächen sowie Workshops und anderen Formaten zur Förderung und Unterstützung des wechselseitigen individuellen Lernens und des Team-Lernens.

Aus den Erkenntnissen der Bildungsforschung, den Erfahrungen der Dienste und Institute sowie den Aussagen der interviewten Fachkräfte lässt sich eine Reihe von Ansatzpunkten für eine aktivere und zugleich qualifiziertere Lernförderung und -begleitung der Fachkräfte während ihrer Dienstzeit ableiten:

Vorbereitung
Die Erweiterung und Verlängerung der Kursangebote während der Vorbereitung erscheint nur in Einzelfällen möglich und sinnvoll. Viele interviewte Fachkräfte wünschen sich zudem mehr Zeit für Selbstreflexion und Selbststudium. Die größten Potenziale und Chancen für die Erhöhung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Vorbereitung liegen in der stärkeren Fokussierung auf die Vermittlung und Aneignung von Selbstorganisations- und Selbstlernkompetenzen (Stichwort: Metakompetenzen). Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion wie auch zur proaktiven Steuerung von Lern- und Veränderungsprozessen. Folgende Schritte und Maßnahmen ergeben sich aus den konzeptionellen und empirischen Befunden der Studie:
- Strukturierung der Vorbereitung in eine allgemeine und eine spezifische Phase, die durch einen mehrmonatigen Aufenthalt im Partnerland unterbrochen wird (vgl. VOLT-Programm der GIZ [3])
- Beginn der Lernbegleitung durch die Personalentwicklung und/oder Vorgesetzte während der Vorbereitung
- Anbahnung von Supervision bzw. Coaching während der Vorbereitung
- Vermittlung von Vernetzungskompetenz sowie aktive Unterstützung bei der Übergabe und Anbahnung von Lernpartnerschaften, Kooperations- und Netzwerkbeziehungen
- Einführung in die Nutzung, Pflege und kontinuierliche Weiterentwicklung virtueller Lern-, Wissens- und Kollaborationsumgebungen.

Begleitendes Lernen
Die meisten noch ungenutzten Ressourcen und Gestaltungschancen bestehen in Bezug auf die Lernbegleitung während der Dienstzeit in den Partnerländern. Die Rückmeldungen der Fachkräfte belegen, wie bereichernd, orientierend, anspornend und zum Teil (über-) lebenswichtig die (Lern-) Begleitung durch Vorgesetzte, Supervisorinnen und/oder lokale Lernpartner wahrgenommen wird. Selbstgesteuertes Lernen ist auf Partner angewiesen, die eine unabhängige externe Perspektive in den Prozess einbringen. Das gilt in noch stärkerem Maße, wenn Fachkräfte als Berater/innen arbeiten.

Folgende Empfehlungen lassen sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten:
- Sensibilisierung und Weiterbildung der Führungskräfte, Verantwortlichen und Mitarbeitenden der Personalentwicklung sowie der Fort- und Weiterbildung im Hinblick auf ihre Rolle als „Lernermöglicher" und „Lernbegleiter" (Mentoren)
- Gewährleistung einer möglichst individuellen Begleitung und Unterstützung des arbeitsintegrierten und arbeitsplatznahen Lernens der Fachkräfte während der Dienstzeit (z.B. Mentoring durch Vorgesetzte sowie Supervision bzw. Coaching)
- Einbeziehung der Partnerorganisationen bzw. Counterparts in die Vorbereitung und in die begleitende Weiterbildung
- Aufbau, Pflege und Nutzung arbeitsintegrierter und -begleitender virtueller Lern-, Wissens- und Kollaborationsumgebungen
- größere Verlässlichkeit und Unterstützung bei der Finanzierung und Gewährung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten während des Dienstes (z.B. Kurse in Deutschland)
- mehr Unterstützung bei der Ermöglichung von begleitenden Fort- und Weiterbildungen (z.B. Teilnahme an Präsenz- und Online-Studiengängen, Konferenzen und Tagungen).

Nachbereitung
Die Nachbereitung ist ein integraler Teil des Lernzyklus, den die Fachkräfte während ihrer Dienstzeit durchlaufen. Von der Art und Weise, wie der Lernzyklus abgeschlossen wird, hängt im hohen Maße ab, inwieweit die Fachkräfte ihre Erfahrungen und Kompetenzen nach ihrer Rückkehr in die deutsche Gesellschaft und den deutschen Arbeitsmarkt einbringen, um zu einem Wandel von Einstellungen und immer mehr auch zur Bearbeitung und Lösung von Problemen und Konflikten (z.B. Flüchtlingskrise) beizutragen. Auch die Dienste profitieren von einer guten Rückkehrerarbeit, indem sie das Wissen und die Erfahrungen der Fachkräfte für ihre organisationalen Lernprozesse nutzbar machen.

[3] VOLT ist ein speziell für die Vorbereitung von ZFD-Fachkräften der GIZ entwickeltes Kursangebot. Auf Basis der, während der ersten sechs bis neun Monate in den Partnerländern gesammelten Erfahrungen, bietet VOLT den ZFD-Fachkräften einen professionell strukturierten Reflexions- und Lernraum, der sich an den individuellen Bedarfen ausrichtet und durch fachliches Coaching begleitet wird.

ZUSAMMEN-
FASSUNG

Folgende Good Practice-Beispiele und Erfahrungen einzelner Dienste und der AGdD könnten verallgemeinert und weiter ausgebaut werden:

- Unterstützung der Fachkräfte nach der Rückkehr (z.B. praktische Beratung bei der Wiedereingliederung, Orientierung in Bezug auf Weiterbildungskurse und Studiengänge sowie Berufswahl und Bewerbung) im Förderungswerk der AGdD
- gründliche Nachbereitung und Auswertung der Dienstzeit (z.B. Abschlussbericht, Arbeitszeugnis, Rückkehrer-Seminare, evtl. unter Einbeziehung der Familienangehörigen, psycho-soziale Begleitung, Debriefing-Gespräche)
- feierlicher Abschluss des Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienstes durch geeignete Veranstaltungen und Rituale
- wertschätzendes Bewusstmachen und Bilanzieren der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen als Abschluss des Lernzyklus „Entwicklungsdienst" und Vorbereitung auf die nächste Lebens- und Arbeitsphase (z.B. Stärken-Schwächen-Bilanz, Kompetenzberatung und Arbeit mit Kompetenzpässen)
- Zusammenarbeit mit Gemeinden, Behörden, Organisationen, Medien und Unternehmen beim Transfer der Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen der Rückkehrer/innen in die deutsche Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (z.B. Erweiterung und Ausbau von Inlandsprojekten).

Um die verschiedenen Ansätze und Verfahren einer kompetenzbasierten Personal-, Bildungs- und Wissensarbeit schrittweise zu einem systemischen Ganzen zu verbinden, werden insbesondere zwei Vorgehensweisen vorgeschlagen:

- Erstens, die Erstellung eigener Kompetenzmodelle und Anforderungsprofile durch die Dienste: Dafür gibt es mit der Wirkungslogik und den Befunden der DEval-Studie, den Ergebnissen dieser Studie und dem Didaktik-Konzept der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) der GIZ bereits wertvolle Vorarbeiten. Entsprechende Schritte könnten sich am GRETA-Kompetenzmodell orientieren.[4] In den Prozess und Austausch dazu sollten die Erfahrungen, Good Practice-Beispiele und Lessons learned aller Entsendeorganisationen, Institute und der AGdD einfließen.
- Zweitens, die Einführung von Kompetenzpässen in die Personalarbeit der Dienste: Im Lichte der Ergebnisse der Studie scheint dafür der ProfilPASS am besten geeignet. Die ProfilPASS-Arbeit stellt ein geeignetes Format dar, um sowohl die eigenverantwortliche Lernsteuerung und Kompetenzentwicklung der Fachkräfte zu unterstützen als auch den Kompetenzzuwachs während des Entwicklungsdienstes zu dokumentieren. Nicht zuletzt wäre mit den individuellen Kompetenzprofilen eine aussagekräftige Grundlage für die Erstellung von Zeugnissen bzw. Zertifikaten gegeben.

Schließlich wird angeregt, in einen Austausch mit Netzwerken, Vereinen und Instituten einzutreten, die in einschlägigen Berufsfeldern (z.B. Erwachsenenbildung und Beratung) bereits seit mehreren Jahren spezifische Anerkennungssysteme entwickeln. Beispiele dafür sind die in der Studie vorgestellten Projekte GRETA (Erwachsenen- und Weiterbildung) und NFB[5] (Beratung).

[4] GRETA (Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/ Weiterbildung) ist ein Projekt zur Entwicklung eines Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde.

[5] Das Nationale Forum Beratung (NFB) ist eine Initiative von Berater/innen, Berufsverbänden, Instituten und Expert/innen, die Berater/innen ebenso wie Beratungseinrichtungen bei der Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität ihrer Beratungsdienstleistungen unterstützt. Dazu gehören Qualitätsstandards (BeQ), ein Kompetenzprofil sowie ein Qualitätsentwicklungsrahmen (QER).

1. Der Kompetenzansatz in der Forschung und in der Wirtschaft

Die Qualifizierung im und durch den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst stellt ein vielfältiges und komplexes Lerngeschehen dar. Die Fachkräfte bringen ihre beruflichen Qualifikationen und eine mindestens zweijährige Berufserfahrung mit. Während der Vorbereitung machen sie sich mit den spezifischen Anforderungen des Entwicklungsdienstes vertraut, erwerben entwicklungspolitisches Orientierungswissen, vervollkommnen ihre Sprachkenntnisse und erarbeiten sich das methodische Handwerkszeug für ihre Tätigkeit als Ausbilder/innen, Trainer/innen oder Berater/innen.

Der größte Teil des Lernens vollzieht sich jedoch während des Dienstes in den Partnerländern. Die Fachkräfte nutzen vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Vor allem aber lernen sie im Arbeitsprozess und im unmittelbaren sozialen Umfeld ihres Arbeitsplatzes. Sie lernen, indem sie Erfahrungen und Kenntnisse aus anderen Zusammenhängen auf ihre Arbeit vor Ort übertragen, innovative Lösungen ausprobieren, sich mit Kollegen und Partnern austauschen und sich neuen, herausfordernden Aufgaben stellen.

Die Bedeutungsverschiebung von der klassischen Qualifizierung im Seminarraum hin zum Lernen im Arbeitsprozess – „on" und „near the job" – deckt sich mit dem allgemeinen Trend in der Arbeitswelt: Qualifizierung und Lernen finden immer mehr im Arbeitskontext und im Austausch mit Vorgesetzten und Kolleg/innen sowie mit Kooperations- und Netzwerkpartnern statt. Traditionelle Lernformen und Lernwege, wie Präsenzveranstaltungen und das Lesen von Fachliteratur, verlieren relativ an Bedeutung und bekommen eine orientierende und unterstützende Funktion (vgl. z.B. Lombardo/Eichinger 1996; Jennings/Wargnier 2014).

Um den Entwicklungsdienst als innovativen „Lernort" konzeptionell erfassen und empirisch analysieren zu können, bedarf es eines geeigneten theoretischen Rahmens. Den Rahmen stellt der Kompetenzansatz bereit. Er wird in diesem Kapitel vorgestellt. Dazu gehört auch die Klärung zentraler Begriffe. Des Weiteren werden Konzepte und Verfahren der Modellierung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen erläutert sowie praktische Erfahrungen bei der Anwendung von Instrumenten der Kompetenzdiagnostik in Unternehmen beleuchtet.

In Kapitel 1 stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie ist die Verschiebung vom Qualifikations- zum Kompetenzansatz zu erklären?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen?
- Was ist unter „Qualifikationen" und „Kompetenzen" zu verstehen und was unterscheidet beide Begriffe?
- Wie können Kompetenzen erfasst, „gemessen" und beurteilt werden?
- Welche Modelle und Erfahrungen auf dem Gebiet des Kompetenzmanagements gibt es in Unternehmen und Organisationen?

1.1 Der Übergang von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur in Beruf und Bildung

Noch so gediegene, in Zeugnissen nachgewiesene Qualifikationen reichen allein immer weniger aus, um die zunehmend anspruchsvolleren Herausforderungen des Arbeitsalltags zu bewältigen. Entscheidend sind die im Arbeitsprozess tatsächlich verfügbaren Kompetenzen. Gemeint ist die Fähigkeit, selbstorganisiert in komplexen, sich schnell verändernden, offenen und problemhaltigen Situationen zu handeln (Heyse/Erpenbeck 2007: 22 f.). Anders als Qualifikationen lassen sich Kompetenzen nicht in klassischen schulischen/seminaristischen Lernsettings „pauken"; sie können letztlich nur in echten Bewährungssituationen erworben und unter Beweis gestellt werden.

Die Verschiebung vom Qualifikations- zum Kompetenzansatz hat tiefe Umbrüche sowohl in der Arbeitswelt als auch in der Bildung und im Lernen zur Folge. Die Arbeitswelt selbst muss immer auch als Lernfeld für Mitarbeiter/innen und Führungskräfte verstanden und gestaltet werden. Bildungseinrichtungen dagegen stehen vor der Herausforderung, Lernprozesse deutlich praxisbezogener zu organisieren. „Der Bildungsbereich muss ein Spiegelbild der Lebens- und Arbeitswelt werden" (Erpenbeck/Sauter 2016: 100).

In dem Maße, wie Arbeit und Lernen stärker zusammenwachsen und sich gegenseitig befördern, wächst der Druck auf Unternehmen und Bildungseinrichtungen, enger zusammenzuarbeiten und gemeinsam nach geeigneten Lösungen zu suchen. Doch das braucht Zeit. In der wirtschaftlichen und bildungspolitischen Praxis kann der Qualifikationsansatz nicht so einfach durch die Kompetenzentwicklung als Leitprinzip und Bewertungsmaßstab ersetzt werden. Dafür ist die Qualifikationskultur zu sehr in unseren Institutionen, unserer Kultur und unserer Mentalität verankert. Deshalb geht es sowohl im Bildungsbereich als auch in der beruflichen Tätigkeit eher darum, beide Ansätze einander anzunähern und zu kombinieren.

Konkret besteht die Herausforderung darin, das Kompetenzprinzip noch stärker in der (Aus-)Bildung zu verwurzeln und im Gegenzug dafür zu sorgen, praktikable und gesellschaftlich akzeptierte Lösungen dafür zu finden, wie berufliche Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten, die außerhalb von Berufsschulen, Lehrwerkstätten und Seminarräumen erworben werden, so erfasst, bewertet und zertifiziert werden können, dass sie einen vergleichbaren Wert wie klassische Qualifikationen bekommen. Es geht darum, die Kompetenzentwicklung zur „Bildung der Zukunft" zu machen (Erpenbeck/Sauter 2016).

1.2 Kompetenzen – Begriff und Konzept

Die in Deutschland am weitesten verbreitete und akzeptierte Kompetenzdefinition stammt von dem Kognitionspsychologen Franz Weinert. Weinert definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001: 27).

Demnach sind Kompetenzen die konkrete Disposition eines Individuums zum zweckgerichteten (funktionalen) Handeln und Problemlösen. Die Qualität dieser Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit wird sowohl durch das Denken (Kognition), den psychischen Antrieb (Motivation) und den Willen (Volition) als auch durch die sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten des Individuums bestimmt.

Die weitgefasste Definition von Weinert wird von einigen Autor/innen kritisiert:

> „Das Kompetenz-Konzept ist mit der oben genannten Definition sehr breit angelegt, was zu Problemen führt, wenn der Kompetenzbegriff von anderen Begriffen und Konzepten abgegrenzt werden soll. In der Literatur wird der Kompetenzbegriff daher teilweise synonym für Begriffe wie Leistung, Fähigkeit, Begabung, Eignung, Fertigkeit, Tüchtigkeit, Talent, Performanz, Lernen, Wissen oder gar Intelligenz verwendet" (Wilhelm/Nickolaus 2013: 23-26).

Die Diskussion über die Überdehnung des Kompetenzbegriffs einerseits und seine Engführung andererseits, die – so der Vorwurf – seine theoretische Erklärungskraft und praktische Operationalisierbarkeit einschränken, wird wahrscheinlich nie für alle Seiten zufriedenstellend entschieden werden können. Der Ausweg besteht darin, sich Begriff und Konzept immer in einem konkreten Kontext und im Lichte der gewählten Fragestellung anzuschauen und die Definition auf diese Randbedingungen abzustellen.

Die Vielfalt an Spezifizierungen des Kompetenzbegriffs von detaillierten Kompetenzkatalogen bis hin zu hochabstrakten Konzepten verweist also weniger auf theoretische Unzulänglichkeiten als darauf, dass Kompetenzen jeweils vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen an die handelnden Personen und mit Blick auf die konkreten Fragestellungen und Zielsetzungen bestimmt werden müssen. Die Kompetenzdefinition wird und kann es deshalb nicht geben (Erpenbeck/Heyse 1999: 50).

Erpenbeck und seine Mitautoren betrachten die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums als wichtigstes Kriterium bei der Unterscheidung von anderen Konzepten, wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw. Nach ihrer Überzeugung bezieht sich „Kompetenz" in erster Linie auf die Fähigkeit des Einzelnen (oder einer Gruppe), sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln:

> „Komponenten der Kompetenz sind die Verfügbarkeit von Wissen, die Fähigkeit zu dessen selektiver Bewertung und seine Einordnung in umfassendere Wertbezüge, die Interpolationsfähigkeit, um über Wissenslücken und Nichtwissen hinweg zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, die entsprechenden Handlungsorientierungen und Handlungsfähigkeiten, die Integration all dessen zur kompetenten Persönlichkeit und ihre Bestätigung im Rahmen von sozialen Kommunikations- und Handlungsprozessen" (Erpenbeck 1996: 18).

1.3 Ansätze der Kompetenzmodellierung, -feststellung und -bewertung

Qualifikationen in Zeugnissen und Zertifikaten zu erfassen und zu dokumentieren, ist vergleichsweise einfach. Das liegt sicherlich auch daran, dass wir uns daran gewöhnt haben. Unser Lebensweg ist – bildlich gesprochen – mit Prüfungen und Zeugnissen „gepflastert". Prüfungen und Abschlüsse bilden wichtige Orientierungsmarken für gesellschaftliche Anerkennung und Status. Qualifikationen entscheiden darüber, wer wir sind, zu welcher sozialen Gruppe wir gehören und welche Aufstiegschancen uns offenstehen oder auch verschlossen bleiben. Qualifikationen sind sowohl ein Vehikel der gesellschaftlichen Integration als auch der Ausgrenzung.

Die Kompetenzorientierung und -praxis muss sich, wenn sie Erfolg haben will, an dieser tief verwurzelten Qualifikationskultur messen lassen und ihr ähnlich anerkannte und erfolgreiche Verfahren der Erhebung, Messung und Zertifizierung von Fähigkeiten entgegensetzen. Das Problem ist nur, dass Kompetenzen nicht so einfach erfasst und in schriftlichen oder mündlichen Prüfungssituation abgefragt werden können.

Kompetenzforscher arbeiten daran, das klassische System der „Beurteilung der Wissensweitergabe und der entsprechenden Gedächtnisleistungen" schrittweise durch „ein juristisch belastbares, übertragbares Verfahren zur qualifikationsanalogen Ermittlung und Bewertung (Zensierung) von Kompetenzen" zu ersetzen (Erpenbeck/Sauter 2016: 145). Das Ziel ist, Verfahren zu entwickeln, die es erlauben, „Kompetenzen zu zensieren, wie das zuvor in und mit Wissensprüfungen und Prüfungen handwerklicher Fertigkeiten geschah" (ebd.).

1.3.1 Die Entwicklung von Kompetenzmodellen

Voraussetzung für die Erfassung, Bewertung und „Zensierung" von Kompetenzen ist eine hinreichend realitätsnahe und zugleich verallgemeinerbare Vorstellung davon, was Kompetenzen sind und wie sie systematisiert werden können. Ein solches Kompetenzmodell wurde u.a. von John Erpenbeck und seinen Kolleg/innen entwickelt (Erpenbeck 2007: 497 f.).

Das Modell umfasst insgesamt fünf Ebenen bzw. Dimensionen:

1. Metakompetenzen
2. Grund- oder Basiskompetenzen
3. Querschnittskompetenzen
4. abgeleitete Kompetenzen
5. Werte als Kompetenzkerne.

Metakompetenzen
Metakompetenzen beschreiben die grundlegende Fähigkeit einer Person (bzw. einer Gruppe) zur Selbstorganisation. Diese Fähigkeit wird als entscheidende Voraussetzung dafür angesehen, die jeweils individuell und kollektiv verfügbaren Einzelkompetenzen bezogen auf eine konkrete Situation zu beurteilen, in der Anwendung zu verknüpfen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Metakompetenzen versetzen Individuen und Gruppen in die Lage, anspruchsvolle Lern-, Problemlösungs-, Veränderungs- und Innovationsprozesse eigenständig zu gestalten (vgl. z.B. Bergmann 2006: 14; Dimitrova 2008).[6]

Grund- oder Basiskompetenzen
Kompetenz als Fähigkeit, in unvorhersehbaren Situationen selbstorganisiert zu denken, zu handeln und zu lernen, weist im Wesentlichen vier verschiedene Aspekte auf:
- Sie ist reflexiv in Bezug auf die eigene Person.
- Sie ist fachlich-methodisch in Bezug auf bestimmte Sachverhalte.
- Sie ist sozial und kommunikativ in Bezug auf andere Menschen.
- Sie ist mehr oder weniger aktiv in Bezug auf den Willen und die Umsetzung.

Um die Handlungsfähigkeit des Einzelnen auf diesen vier Ebenen erfassen und beurteilen zu können, unterscheiden Erpenbeck und seine Kollegen vier menschliche Grund- bzw. Basiskompetenzen (Heyse/Erpenbeck, 2007: 254 ff.):

Personale Kompetenz: Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln.

Fachlich-methodische Kompetenz: Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, komplexe Situationen und herausfordernde Probleme schöpferisch zu bewältigen.

Sozial-kommunikative Kompetenz: Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.

Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Fähigkeit, das Wissen und Können, die Ergebnisse sozialer Kommunikation, die persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umzusetzen.

Da die Aktivitäts- und Handlungskompetenzen dafür ausschlaggebend sind, ob und inwieweit das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen in einer konkreten Situation tatsächlich verfügbar sind und angewandt werden können, nehmen sie in dem Modell (Abb. 1) eine zentrale Position ein.

Querschnittskompetenzen
Querschnittskompetenzen erfordern das übergreifende Zusammenspiel und die Integration verschiedener Basiskompetenzen. So ist die interkulturelle Kompetenz keineswegs nur den sozial-kommunikativen Kompetenzen

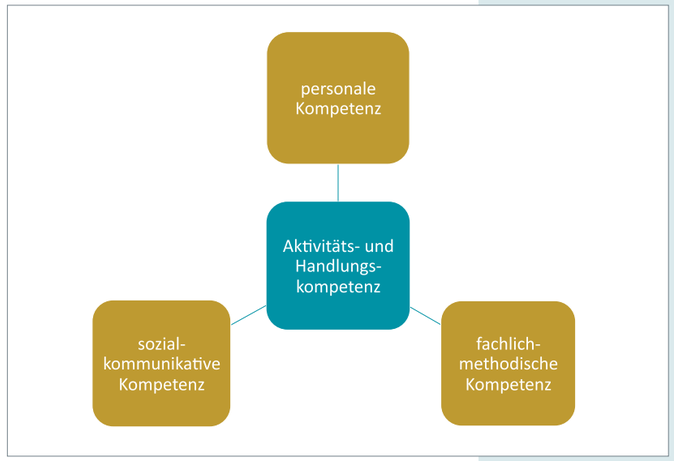


Abb. 1: Die vier Basiskompetenzen (nach Heyse/Erpenbeck 2017)

[6] In Gustav Bergmanns systemischem Prozessmodell „Solution Cycle" bezeichnet Metakompetenz die fortgeschrittene universelle Fähigkeit eines Menschen bzw. Systems zur Problemlösung (Bergmann/Daub 2008).

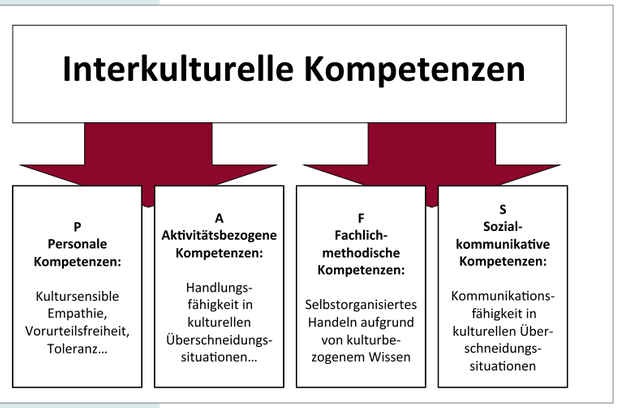


Abb. 2: Interkulturelle Kompetenz als Querschnittskompetenz (nach: Sauter 2010, www.blended-solutions.de)

zuzuordnen, sondern erfordert ebenfalls eine spezifische Fach- und Methodenkompetenz, personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz (siehe Abb. 2).

Neben der interkulturellen Kompetenz gehören u.a. auch Medienkompetenz, Führungskompetenz, unternehmerische Kompetenz und Innovationskompetenz zu den Querschnittskompetenzen.

Abgeleitete Kompetenzen
Die vier o.g. Grund- oder Basiskompetenzen treten im menschlichen Handeln in ganz unterschiedlicher Gestalt und Ausprägung zutage. Diese konkreten Erscheinungsformen werden als „Ableitungen" von den Basiskompetenzen verstanden.

Typische abgeleitete Kompetenzen sind z.B.:
Personale Kompetenzen: Verantwortungsbereitschaft, Loyalität, normativ-ethische Einstellung, Glaubwürdigkeit, Selbstbeherrschung, Zuverlässigkeit

Fach- und Methodenkompetenzen: Fachwissen, Planungsfähigkeit, analytische Fähigkeiten, Organisationsfähigkeit

Soziale Kompetenzen: Teamfähigkeit, Kontaktfreudigkeit, Integrationsfähigkeit, Kundenorientierung, Kooperationsfähigkeit.

Aktivitäts- und Handlungskompetenzen: Entscheidungsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Initiative, Risikobereitschaft, Mobilität.

Zu den vier Basiskompetenzen können je nach Anforderungen – etwa an einen Arbeitsplatz – mehr oder weniger detaillierte Listen von abgeleiteten Kompetenzen erstellt werden, über die ein Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin verfügen muss, um die an diesem Arbeitsplatz anfallenden Aufgaben möglichst erfolgreich bewältigen zu können. Genauso kann die individuelle Ausprägung der vier Basiskompetenzen bei einem bestimmten Mitarbeiter bzw. einer bestimmten Mitarbeiterin anhand solcher Kompetenzlisten erfasst werden.

Werte als Kompetenzkerne
Jedes menschliche Handeln wird durch bestimmte – explizite wie implizite – Werte, Normen und Regeln gerahmt und gesteuert. Werthaltungen haben großen Einfluss auf die Art und Weise und die Qualität des Handelns. Sie geben Orientierung und erlauben in Situationen kognitiver Unsicherheit die Überbrückung der Lücke zwischen Wissen und Handlung.[7]

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Werte zu definieren und zu ordnen. Erpenbeck unterscheidet vier Arten von Werten (Ebd.):
- Nutzenswerte (z.B. materielle Sicherheit, Ansehen)
- ethische Werte (z.B. Ehrlichkeit, Sinn, Würde, Verständnis)

[7] http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=134

- politische Werte (z.B. Ehre, Einfluss, Macht)
- Genusswerte und ästhetische Werte (z.B. Ausgeglichenheit, Abwechslung, Freude, Motivation).

1.3.2 Verfahren der Kompetenzerfassung und -bewertung

Erpenbeck und seine Kollegen haben ein abgestuftes System der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung entwickelt. Es umfasst im Wesentlichen drei aufeinander aufbauende Verfahren:
- KODE® (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung)
- KODE®X (Kompetenz, Diagnostik und Entwicklungs-Explorer)
- WERDE® (Werte Diagnostik Entwicklung).

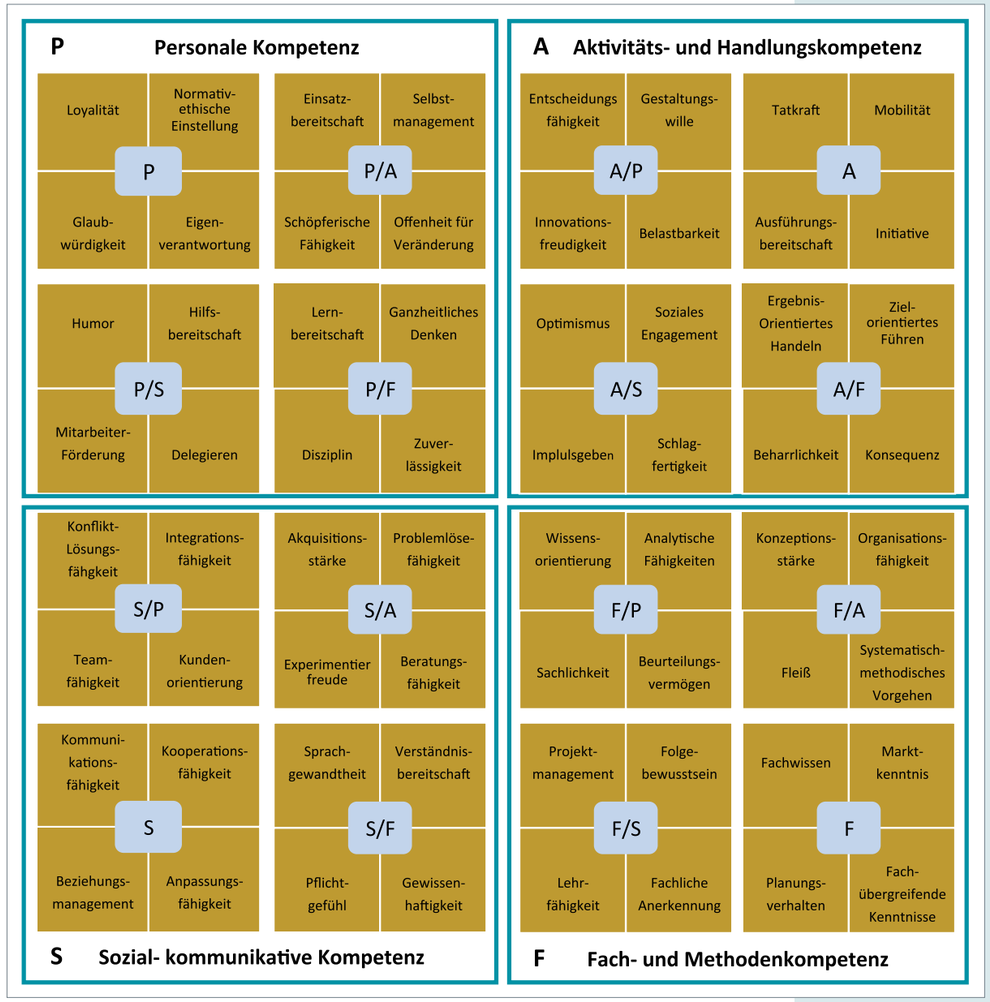


Abb. 3: Der KODE®-Kompetenzatlas (Erpenbeck/Heyse 2009) [8]

[8] https://karriereblog.svenja-hofert.de/2012/08/kann-man-konnen-lernen-und-kompetenz-wirklich-messen-ein-expertengesprach/

KODE® – ein Instrument der Kompetenzmessung und -bewertung
KODE® (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung) ist ein Verfahren der qualitativen Kompetenzerfassung und -bewertung (Heyse/Erpenbeck/Max 2004). Es enthält außerdem Tools für die Unterstützung von (Selbst-)Training, Coaching, Mentoring sowie von Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung.

Im Zentrum steht die Ermittlung der individuellen Ausprägung der vier Basiskompetenzen bei einer zu bewertenden Person. Dies geschieht durch Selbst- und Fremdbeurteilung mittels Fragebogen auf zwei Ebenen:

Auf der ersten Ebene erfolgt die Erfassung der Kompetenzausprägung sowohl unter „normalen", d.h. unproblematischen Arbeits- und Lebensbedingungen, als auch unter besonders fordernden, auch belastenden Bedingungen, wie Stress, Problemdruck, Konflikt.

Auf der zweiten Ebene werden die Ausprägungen der vier Basiskompetenzen unter vier weiteren Gesichtspunkten abgefragt – in Bezug auf ideale Ansprüche, reale Handlungsabsichten, konkrete Handlungsweisen und verwirklichte Handlungsresultate (Erpenbeck 2007: 490).

Dadurch wird es möglich,
- ein differenziertes individuelles Kompetenzspektrum zu erheben,
- sowohl übertriebene als auch weniger ausgeprägte und eventuell förderungswürdige Kompetenzbereiche zu identifizieren,
- die Belastungsfähigkeit des individuellen Kompetenzgefüges unter Stress zu erheben,
- Umsetzungsprobleme von Kompetenzdispositionen in geistige und gegenständliche Handlungsergebnisse zu ermitteln,
- Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung, die Herausbildung neuer, den Ausgleich stark differierender und die Dämpfung „überzogener" Kompetenzen zu erarbeiten.

Ein wichtiges Werkzeug innerhalb des Verfahrens ist der KODE-Kompetenzatlas (Erpenbeck/Heyse 2009). Der Atlas umfasst 64 Teilkompetenzen, die von den vier Basiskompetenzen abgeleitet sind (siehe Abbildung 1.3). Jede Kompetenz ist mit einer Definition sowie drei bis fünf beobachtbaren Verhaltensmerkmalen hinterlegt, anhand derer die Beurteilung durch Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgen kann.

Mit dem Tool kann gezeigt werden, in welcher individuellen Ausprägung – als Stärke oder Schwäche – die in dem Atlas ausgewiesenen abgeleiteten Kompetenzen bei einer Person vorliegen. Dabei zeigt sich, dass eine übertriebene Stärke oft mit einer Schwäche korreliert. Beispielsweise kann eine einseitig sachorientierte Haltung dazu führen, dass die persönlich-menschliche Komponente vernachlässigt wird. [9]

KODE®X – ein Instrument zur Erstellung von Kompetenzanforderungsprofilen
KODE®X (Kompetenz, Diagnostik und Entwicklungs-Explorer) dient der Erkundung von strategischen Kompetenzanforderungsprofilen, von anforderungs- bzw. aufgabenspezifischen Kompetenz-Sollprofilen sowie von Kompetenzpotenzialen von Mitarbeitenden und Führungskräften.

[9] Auf der Webseite der FH Wien wird die Arbeit mit dem Kompetenzatlas an einem konkreten Beispiel demonstriert (http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=1096)

Das KODE®X-Verfahren läuft in einem standardisierten Prozess in fünf Schritten ab: [10]
1. Strategie- und Kompetenzanforderungen analysieren.
2. Identifikationsmerkmale anpassen.
3. Sollprofile für Tätigkeiten und Arbeitsplätze erarbeiten.
4. Potenzialeinschätzung durchführen.
5. Differenzierte Personalentwicklungsmaßnahmen ableiten.

Bei der **Analyse der Anforderungen** kommt ebenfalls der KODE-Kompetenzatlas zum Einsatz. Dabei werden im Rahmen eines Strategie-Workshops die 12 bis 16 strategisch wichtigen abgeleiteten Kompetenzen ermittelt.

Bei der **Anpassung der Identifikationsmerkmale** werden die im KODEX-Standard hinterlegten Definitionen mit Blick auf die konkreten Gegebenheiten der Organisation spezifiziert. Anhand dieser Präzisierungen wird die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung durchgeführt. Die Identifikationsmerkmale werden in das „Handbuch zur Mitarbeiterbeurteilung" aufgenommen.

Die **Erarbeitung der Sollprofile** für die Tätigkeiten bzw. Stellen innerhalb der gesamten Organisation bzw. von Teilbereichen erfolgt auf der Grundlage der 12 bis 16 strategisch wichtigen Kompetenzen.

Die **Einschätzung der Potenziale** der Mitarbeiter wird– entweder papier- oder internetbasiert – durch einen Soll-Ist-Vergleich durchgeführt. Dazu können der KODE-Kompetenzatlas und ein 360°-Feedback-Tool[11] herangezogen werden.

Am Ende des Prozesses steht die **Ableitung von Personalentwicklungsmaßnahmen** aus den Ergebnissen des Diagnose-Prozesses.

Aktuell läuft ein Kooperationsprojekt zwischen mehreren europäischen Instituten, das darauf abzielt, die Inhalte des KODE-Systems den acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) anzupassen und auf die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in Deutschland, Italien und Polen zu übertragen und damit eine Referenz für die Bewertung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen zu schaffen.[12]

WERDE® – Instrument zur Erfassung der Grundwerte von Individuen und Gruppen
Der analog zum KODE®-Verfahren aufgebaute „Kompetenz-Werte-Check" gestattet es, die „hinter" den Kompetenzen stehenden Werte (Nutzens-, ethische, politische und Genusswerte) qualitativ und quantitativ zu erheben (Erpenbeck/Brenninkmeijer 2005; Erpenbeck 2007: 500). Mit dem Verfahren wird analysiert, welche Ausprägung die verschiedenen Werte in Bezug auf die vier Basiskompetenzen, die abgeleiteten Kompetenzen und die Querschnittskompetenzen haben.[13]

[10] http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=44
[11] Das 360°-Feedback ist eine Methode zur Einschätzung der Kompetenzen und Leistungen von Mitarbeitenden und Führungskräften aus unterschiedlichen Perspektiven, so zum Beispiel von Kolleg/innen, Vorgesetzten, Mitgliedern von Projektteams oder auch Kunden und externen Kooperationspartnern.
[12] http://www.kode-project.eu/index.php/de/pressemitteilung/88-recognition-and-validation-of-the-in-formal-and-non-formal-competences-in-the-context-of-national-qualification-frameworks.html
[13] http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=134

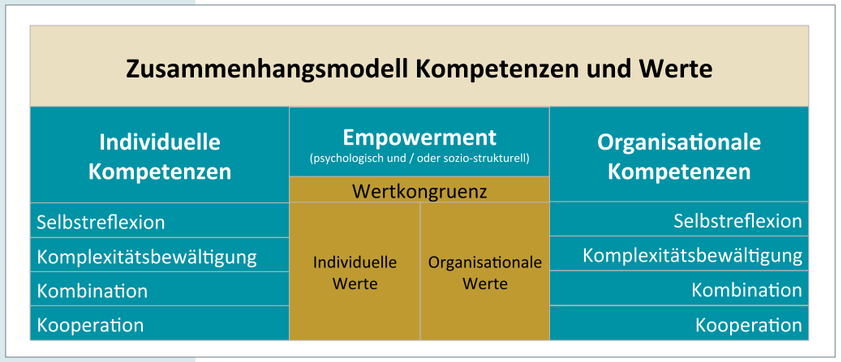


Abb. 4: Zusammenhang von Kompetenzen und Werten auf individueller und organisationaler Ebene[14] (Werde Diagnostik nach Erpenbeck und Brenninkmeijer, 2007)

Für das Wertemanagement ist die Wechselwirkung zwischen den individuellen Werten der Mitarbeitenden und den Werten der Organisation als Ganzes zentral: Kollektive Werte müssen von den einzelnen Mitarbeitenden interiorisiert werden, um Wirksamkeit entfalten zu können. Umgekehrt müssen die kollektiven Werte die individuellen Werte der Mitarbeitenden widerspiegeln. Hier besteht ein wichtiger Ansatzpunkt für die Erhöhung der Kohärenz und Leistungsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen.

Auf der Grundlage der WERDE-Diagnostik können Maßnahmen entwickelt werden, um eine produktive Balance zwischen individueller und organisationaler Ebene zu gewährleisten (siehe Abb. 4).

1.4 Kompetenzmodelle, Kompetenzerfassung in Unternehmen

Neben Produktivität, Finanzausstattung, Marktdurchdringung und Bekanntheitsgrad werden für die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen die Mitarbeitenden (Human Resources - HR) immer wichtiger (Erpenbeck/Rosenstiel/Grote 2013). Kompetenzmodelle sind inzwischen in fast allen größeren Unternehmen ein wesentlicher Bestandteil der Personalentwicklung. Auch mittlere und kleinere Unternehmen arbeiten zunehmend mit einem eigenen Kompetenzmanagement (Erpenbeck/Sauter 2016: 28). Jedes Unternehmen praktiziert einen spezifischen Umgang mit dem Thema Kompetenzen. Es gibt Unternehmen, die eine verbindliche Strategie für alle Ebenen und Gliederungen entwickeln, andere überlassen die Ausgestaltung der strategischen Vorgaben (z.B. Werte, Kernkompetenzen) den verschiedenen Bereichen.

In Unternehmen wird der Begriff „Skills“ oftmals synonym für „Kompetenzen“ verwendet. Skills können sowohl Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen als auch Qualifikationen beinhalten. Generell machen Unternehmen ihre Kernkompetenzen, zumindest wenn es um die konkrete Ausgestaltung z.B. als Verhaltensbeschreibungen geht, ungern publik. Denn die strategischen Anforderungen an die Mitarbeiter sind für die Zukunftsfähigkeit der Organisation entscheidend und bilden somit einen sensiblen Wettbewerbsfaktor gegenüber Mitbewerbern.

Idealerweise wirkt die oberste Geschäftsleitung bei der Erarbeitung und Formulierung des Kompetenzmodells eines Unternehmens mit, um sicherzustellen, dass ein wirklich unternehmensspezifisches und strategisches Modell entsteht, das von allen Managementebenen und Mitarbeiter/innen mitgetragen wird. Auch wird es dadurch leichter, eine einheitliche, der Unternehmenskultur entsprechende Sprachregelung als Basis für die gesamte Personalentwicklung zu gewährleisten.

[14] http://www.kompetenzmanagement.rub.de/node/67

Das Kompetenzmodell, das aus der Unternehmensstrategie abgeleitet wird, legt fest, welche unternehmensspezifischen Kernkompetenzen Mitarbeitende mitbringen bzw. entwickeln müssen, damit das Unternehmen seine Ziele erreichen kann. Aus diesem, oft recht abstrakten Grundmodell lassen sich dann funktions-, rollen- oder positionsspezifische Anforderungen ableiten, die oft in mehrstufigen und detaillierten Kompetenzkatalogen niedergelegt werden. Welche Faktoren und Aspekte in diesen komplexen Prozess zusammengeführt und aufeinander abgestimmt werden müssen, verdeutlicht das Schema „Strategisches Kompetenzmanagement“ (siehe Abb. 5).

Abb. 5: Strategisches Kompetenzmanagement (North/Reinhard/Sieber-Suter 2013: 248)

Kompetenzmodelle und Anforderungsprofile bilden die Grundlage für mehr oder weniger alle Personalprozesse, wie z.B.:
- Auswahlverfahren
- Entwicklungsaktivitäten und -programme
- Leistungs- und Beurteilungssysteme.

Seit einiger Zeit ist in der Praxis eine Entwicklung hin zu allgemeineren Kompetenzmodellen zu beobachten. Der Personalpsychologe Martin Kersting sieht den Grund darin, dass detaillierte Modelle mit ihrer engen Definition von Kompetenzen, insbesondere von fachlichen Fähigkeiten und Funktionen, oft zu kleinteilig angelegt waren. Der Vorteil einer ausgefeilten Systematik bringe auch Nachteile mit sich: geringe Flexibilität und hoher Aktualisierungsaufwand:

> „Dann kann ich zwar alles messen und in Kennzahlen fassen, aber am Ende habe ich ein überkomplexes und starres System, aus dem ich keine praxisrelevanten, zukunftsorientierten Aussagen für den dynamischen Unternehmensalltag mehr ableiten kann.“[15]

Strategische Kompetenzmodelle und Anforderungskataloge, die sich stärker an grundlegenden Merkmalen, wie Wertüberzeugungen, personalen und sozialen Kompetenzen, orientieren, weisen nicht nur eine größere Halbwertszeit auf, sie können auch gleichzeitig verschiedene Anforderungen abdecken. Indem sie die entscheidenden Anforderungen an Mitarbeiter/innen und Führungskräfte in den Blick rücken, ermöglichen sie die Gestaltung langfristiger Lern- und Entwicklungsprozesse, vor allem bezogen auf persönliche, soziale und Führungskompetenzen.

1.4.1 Beispiel: Deutsche Telekom AG: Integration von Leitlinien und Kompetenzen

Die Deutsche Telekom AG hat ab 2009 ein konzerneinheitliches Kompetenzmodell entwickelt, mit seinen zentralen Unternehmensleitlinien verknüpft und sukzessive in alle Personalprozesse integriert. Die Leitlinien bilden die Eckpfeiler der Unternehmenskultur. Sie repräsentieren die zentralen Werte des Unternehmens (Wendel/Knöfel 2013: 135 ff.).

[15] https://www.humanresourcesmanager.de/news/die-vermessung-der-kompetenzen.html

Die Konzernleitlinien sind:
- Kunden begeistern und Dinge einfacher machen.
- Integrität und Wertschätzung leben.
- Offen zur Entscheidung – geschlossen umsetzen.
- An die Spitze! Leistung anerkennen – Chancen bieten.
- Ich bin die Telekom – auf mich ist Verlass.

Offen zur Entscheidung – geschlossen umsetzen → **Teamfähigkeit**	▪ vertritt offen die eigene Meinung und bekennt sich zu eigenen Ansichten ▪ äußert Kritik sachlich und nicht persönlich ▪ steht hinter den Entscheidungen des Teams ▪ setzt sich für die Umsetzung der Entscheidung ein

Abb. 6 : Auszug aus dem KKM der Telekom „Teamfähigkeit“ (Wendel/Knöfel 2013: 142)

Interkulturell im Denken und Handeln → **Interkulturelle Kompetenz**	▪ Geht offen und respektvoll mit Menschen anderer Kulturen um ▪ Erkennt und nutzt kulturelle Vielfalt als Stärke ▪ Entwickelt die eigene interkulturelle Kompetenz ▪ Sorgt für eindeutige Verständigung und vermeidet Missverständnisse ▪ Zeigt im interkulturellen Kontext die eigene soziale Kompetenz

Abb. 7 : Auszug aus dem KKM der Telekom „Interkulturell im Denken und Handeln“ (Wendel/Knöfel 2013: 142)

Alle Führungskräfte und Mitarbeiter des Konzerns sollen diese Werte innerhalb der Telekom und nach außen gegenüber den Kunden leben. Ein Verhalten in Einklang mit diesen Leitlinien führt zu einer positiven Bewertung und zu besseren Chancen bei Einstellung, Beförderung und Förderung. Sie bilden einen stabilen Rahmen für erwünschtes Mitarbeiterverhalten, das mit den erwünschten/ erforderlichen Kompetenzen genauer beschrieben wird.

Kompetenzen werden definiert als „die Fähigkeit, situationsadäquat zu handeln“, also den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Da man davon ausgegangen ist, dass Kompetenzen nicht direkt messbar sind, wurden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, mithilfe derer die Einschätzung erleichtert wird, inwieweit eine gewünschte Kompetenz ausgeprägt ist. Mit dem Konzern-Kompetenzmodell (KKM) wurde so eine Basis geschaffen, die es ermöglicht, Verhalten von Mitarbeitern und Führungskräften nach transparenten Kriterien zu vergleichen und zu bewerten.

Insgesamt besteht das Modell aus elf Kompetenzen: Die ersten fünf Kompetenzen sind aus den Leitlinien abgeleitet. Zusätzlich wurden sechs weitere „strategische“ Kompetenzen, einschließlich der Führungskompetenz, definiert. Abb. 6 zeigt, wie aus den Leitlinien – hier „Teamfähigkeit“ – Kompetenzen im Sinne beobachtbarer Verhaltensbeschreibungen abgeleitet werden.

Ein weiteres Beispiel ist die Operationalisierung der (strategischen) Kompetenz „Interkulturell im Denken und Handeln“:

Das Kompetenzmodell wird im Unternehmen als Basis für Personalprozesse und -instrumente (z.B. Recruiting, Personalentwicklung, Talent Management) genutzt. Ein positiv bewertetes Kompetenzverhalten ist die Grundlage für den beruflichen Erfolg – für Einstellung, Förderung und Beförderung (ebd.: 141).

1.4.2 Beispiel: Areva Sicherheitstechnik

In der Firma Areva Sicherheitstechnik, in der 4.800 Mitarbeitende in Deutschland Brennelemente und Versuchsanlagen für Kernkraftwerke für das französische Mutterunternehmen entwickeln, existierte lange ein ausgeklügeltes achtstufiges Kompetenzmodell. Mit dem Ziel, das System zu flexibilisieren, wurden Veränderungen vorgenommen, um in der von einem starken Wandel geprägten Energiebranche handlungsfähiger zu werden. Der Leiter der Personalentwicklung Erich Unkrig: „Das ursprüngliche Kompetenzmodell war in einer aus psychologischer Perspektive sehr präzisen Sprache formuliert, traf jedoch nicht die Sprache unserer internen Kunden. (...) Vor allem aber passte es nicht mehr zu den veränderten Anforderungen.“[16]

Darum begann 2013 eine unternehmensinterne Diskussion über die erfolgskritischen Kompetenzen, bei der es auch darum ging, Kompetenzen von Qualifikationen abzugrenzen. Das Unternehmen definiert Kompetenzen als „Bündel von geistigen und praktischen Fähigkeiten, Einstellungen und Werten, mit denen Mitarbeiter anstehende Aufgaben und Probleme eigenverantwortlich lösen können“.

Am Ende der Diskussion wurden fünf Kompetenzfelder formuliert:
- Strategien in Aktionen umsetzen.
- Veränderungen vorantreiben.
- Teams und Mitarbeiter motivieren.
- Vorgegebene Ergebnisse erreichen.
- Kreativität fordern und fördern.

Da diese Kompetenzfelder immer noch einen relativ hohen Abstraktionsgrad aufweisen, wurden im nächsten Schritt für jede Rolle – „Führungskraft“, „Mitarbeiter“ und „Kollege“ – die Anforderungen in Form konkreter Handlungsanweisungen beschrieben.

1.4.3 Beispiel: AOK Baden-Württemberg

Auch die AOK Baden-Württemberg hat 2015 ihr Kompetenzmodell für ca. 10.000 Mitarbeiter überarbeitet und damit den HR Excellence Award gewonnen. Ziel war, die Unternehmenskultur von einer Anweisungs- zu einer Verantwortungshierarchie mit kooperativer Managementpraxis zu verändern. Die Werte „Sinnorientierung“, „Eigeninitiative“, „Mut“ und „Stolz“ wurden als zentrale Kerne des Kompetenzmodells in den Vordergrund gerückt. Sie beschreiben die innere Haltung, die sich die Organisation für alle ihre Mitarbeiter wünscht.

Über ein IT-basiertes Tool können alle Mitarbeiter auf ihr „Kompetenzhaus“ mit 25 Schlüsselkompetenzen zugreifen. Es sorgt für Transparenz, welche Kompetenzen auf welcher Ebene des Unternehmens erwartet werden und gibt praktische Anwendungstipps. Bin ich konfliktfähig? Kenne ich den Markt genau? Bin ich veränderungsfähig? Dies schafft Orientierung im Hinblick auf die Anforderungen des Unternehmens und fördert die Eigeninitiative der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.[17]

[16] https://www.humanresourcesmanager.de/news/die-vermessung-der-kompetenzen.html
[17] Pressemitteilung der Pressestelle der AOK Baden-Württemberg vom 21.12.2015 (http://www.aok-bw-presse.de)

1.4.4 Beispiel: Haniel Gruppe

Die Franz Haniel & Cie. GmbH ist ein Duisburger Unternehmen in Familienbesitz. Das Traditionsunternehmen handelte ursprünglich mit Tee und Gewürzen, später mit Kohle, Öl und Umwelttechnologie, heute ist es stark auf Handel und handelsnahe Dienstleistungen ausgerichtet. Es legt großen Wert auf Mitarbeitende, die unternehmerisch denken und handeln.

2008 hat man sich entschlossen, das alte Konzept der Schlüsselqualifikationen abzulösen und ein Kompetenzmodell zu entwickeln, um die Strategieumsetzung voranzutreiben. Auch hier wurden fachliche Kompetenzen ausgeklammert, da diese sehr spezifisch sind und häufig aktualisiert werden müssen (Erpenbeck/Rosenstiel/Grote 2016: 202).

Das Haniel-Modell umfasst die folgenden acht Kompetenzfelder (siehe Abb. 8):

Das Kompetenzmodell bildet die Basis für sämtliche Führungs- und Personalprozesse und sorgt damit für einen einheitlichen Maßstab in Bezug auf (Erpenbeck/Rosenstiel/Grote 2016: 202):
- Personalplanung
- Rekrutierung
- Mitarbeitergespräche
- Leistungsbeurteilung
- Mitarbeiterentwicklung und
- Nachfolgemanagement.

DIE ACHT HANIEL-KOMPETENZFELDER

KUNDEN UND MÄRKTE	Das eigene Handeln konsequent an Kunden und Märkten ausrichten
KOMPLEXITÄT	Komplexe wirtschaftliche Sachverhalte analysieren und daraus Strategien ableiten
DYNAMIK UND ERGEBNIS	Die richtigen Ziele fokussiert, effizient und engagiert erreichen
INNOVATION UND VERÄNDERUNG	Chancen suchen und nutzen, Veränderungen im Unternehmen anstoßen
FÜHRUNG	Mitarbeiter motivieren, entwickeln und sinnvoll einsetzen
KOMMUNIKATION UND ZUSAMMENARBEIT	Überzeugend kommunizieren, respektvoll und konstruktiv zusammenarbeiten
INTERKULTURALITÄT	Interkulturelle Zusammenarbeit erfolgreich gestalten
FACHEXPERTISE	Fachkenntnisse nutzen und kontinuierlich aktualisieren

Abb. 8 : Die acht Haniel-Kompetenzfelder [18]

[18] https://www.haniel.de/karriere/entwicklung-und-weiterbildung/kompetenzmodell/

1.5 Fazit

Im Bildungswesen und in der Arbeitswelt ist eine Verschiebung von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur zu beobachten. Maßgeblich für die Eignung und Bewertung von Mitarbeitenden und Führungskräften sind immer weniger die in Zeugnissen und Zertifikaten ausgewiesenen Qualifikationen. Dagegen gewinnen die für die konkrete Aufgabenerfüllung und Problemlösung tatsächlich verfügbaren Kompetenzen an Bedeutung, die überwiegend im und neben dem Arbeitsprozess („on“ und „near the job“) erworben, vertieft und erweitert werden.

Aus dem Perspektivwechsel ergeben sich zwei strategische Aufgaben: Zum einen müssen Konzepte, Strukturen und Verfahren entwickelt werden, die geeignet sind, das arbeitsintegrierte und arbeitsbegleitende Lernen zu fördern. Zum anderen braucht es Verfahren und Instrumente, um Kompetenzen als die Ergebnisse dieses Lernens in ähnlich transparenter, überprüfbarer und gesellschaftlich akzeptierter Art und Weise erfassen, beurteilen und „zensieren“ zu können, wie das bislang bei Qualifikationen der Fall ist, d.h. bei Leistungen, die in klassischen schulischen und universitären Prüfungssituationen erbracht wurden.

Unternehmen, Behörden, Organisationen und Bildungseinrichtungen sind dabei, sich auf die neuen Herausforderungen einzustellen. Dies betrifft nicht nur die klassische betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, sondern auch die Arbeitsorganisation und Führungstätigkeit sowie die Personal- und Organisationsentwicklung. Kompetenzforschung und Unternehmen leisten in diesem Bereich theoretische und praktische Pionierarbeit.

Voraussetzung für die Erfassung, Bewertung und Förderung von Kompetenzen ist eine möglichst realitätsnahe Vorstellung davon, was Kompetenzen sind und wie sie in einem Modell systematisiert werden können. Ein solches Kompetenzmodell hat die Funktion, hoch komplexe und unübersichtliche Sachverhalte auf die relevanten Aspekte zu reduzieren. Ein Beispiel ist das Kompetenzmodell von John Erpenbeck und Kollegen, das insgesamt fünf Ebenen bzw. Dimensionen umfasst:
- Metakompetenzen
- Basis- oder Grundkompetenzen
- abgeleitete Kompetenzen
- Querschnittskompetenzen
- Werte.

Das Modell bildet die Grundlage für mehrere Verfahren der Kompetenzdiagnostik (KODE®, KODE®X und WERDE®), die in enger Kooperation mit Forschungseinrichtungen und Unternehmen konzipiert und erprobt wurden. Die Verfahren erlauben sowohl die Entwicklung von Kompetenzanforderungsprofilen für Unternehmen, einzelne Bereiche oder auch Arbeitsplätze als auch die Erfassung und Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Mitarbeitenden, Führungskräften oder Teams.

Die Verfahren zur Kompetenzdiagnostik können für verschiedene Bereiche und Aufgaben der Personal- und Organisationsentwicklung genutzt werden[19]:
- Anforderungs-, Potenzial- und Qualifizierungsbedarfsanalysen
- Funktions- und Jobbeschreibungen für ein kompetenzorientiertes Personalmanagement
- Ableitung differenzierter PE- und OE-Maßnahmen
- Eingangsstufe (opener) zu Assessments sowie Prä- und Posteinschätzungen
- Aufbau bzw. Präzisierung von Beurteilungssystemen
- Kompetenzbilanzierungen und Kompetenzprofilings
- Begleitung von Verhaltenstrainings und Teamentwicklungsmaßnahmen
- Unterstützung beim selbstorganisierten Lernen
- Identifizierung von Stärken und Schwächen auf der individuellen, der team- und organisationalen Ebene im Rahmen von Strategieprozessen
- Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen (Change Management).

Die praktischen Umsetzungsbeispiele und konkreten Erfahrungen aus Unternehmen verdeutlichen die Such- und Lernprozesse, die mit der Entwicklung eines leistungsfähigen Kompetenzmanagements verbunden sind. In den letzten Jahren ist dabei eine stärkere Hinwendung zu strategischen Modellen zu beobachten, die weniger auf die sich rasch verändernden Fach- und Methodenkompetenzen als auf stabilere Werthaltungen sowie personale und soziale Handlungskompetenzen abstellen.

Für die Organisationen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst kann es nicht darum gehen, die in der Unternehmenspraxis entwickelten und erprobten Konzepte, Strategien und Verfahren der Modellierung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen eins zu ein zu übernehmen. Die dabei gesammelten Erfahrungen enthalten gleichwohl wertvolle Hinweise und Anregungen für die Implementierung eines eigenen Kompetenzmanagements.

[19] Vgl. ‚Einsatz und Nutzen' der Verfahren auf http://www.competenzia.de/

2. Der Kompetenzansatz im Entwicklungs- und im Zivilen Friedendienst – Anforderungen und Ist-Stand

In Kapitel 2 wird zunächst der Versuch unternommen, einen Überblick über Umfang, Inhalt und Qualität der Kompetenzentwicklung im/durch den Entwicklungsdienst zu erstellen. Die empirische Grundlage dafür bilden die Interviews mit den Fachkräften. Für die Konzipierung des Interviewleitfadens und der Analysefolie für die Auswertung der Interviews wurden das im Rahmen der DEval-Studie (DEval 2015) entwickelte Wirkungsmodell und die Ergebnisse der Evaluierung herangezogen.

Konkret wird in Abschnitt 2.1 aus den Befunden der DEval-Studie ein Analyseraster abgeleitet, das diejenigen Kompetenzen enthält, über die Fachkräfte idealerweise verfügen sollten, um innerhalb und mit ihrer Partnerorganisation eine möglichst hohe entwicklungspolitische Wirksamkeit zu entfalten.

In Abschnitt 2.2 wird dann das Raster konzeptionell und methodisch erweitert und als Folie eingesetzt, um die Aussagen der interviewten Fachkräfte zu systematisieren und zu bewerten. Es wird überprüft, ob und inwieweit die Fachkräfte über die in der DEval-Studie ausgewiesenen wirkungskritischen Kompetenzen verfügen und welche Trends sich mit Blick auf die Kompetenzanforderungen und die Kompetenzentwicklung im Entwicklungsdienst abzeichnen.

Abschnitt 2.3 beschäftigt sich schließlich mit dem Stand und den Desideraten in Bezug auf die Einführung einer kompetenzbasierten Personalentwicklung in den Entsendeorganisationen und Trainingsinstituten. Dazu gehören in erster Linie eine grundlegende Klärung des eigenen Kompetenzverständnisses sowie die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Anforderungsprofilen.

In diesem Kapitel stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:
- Welche Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte im Entwicklungsdienst lassen sich aus den Befunden der DEval-Studie (DEval 2015) ableiten?
- Inwieweit können die so aufbereiteten Ergebnisse der DEval-Studie als Folie für die Systematisierung und Bewertung der Kompetenzen der Fachkräfte herangezogen werden?
- Über welche Kompetenzen verfügen die Fachkräfte, wie sind diese Kompetenzen zu bewerten und welche Tendenzen zeichnen sich bezüglich der Kompetenzanforderungen und der Kompetenzentwicklung ab?
- Wo stehen die Entsendeorganisationen und Trainingsinstitute bei der Einführung des Kompetenzansatzes und was könnten weitere Schritte bei der Gestaltung einer kompetenzbasierten Personalentwicklung und Weiterbildungssteuerung sein?

2.1 Die DEval-Studie – eine Folie für die Systematisierung und Bewertung der Kompetenzen der Fachkräfte im Entwicklungsdienst

In der Evaluierung des Entwicklungsdienstes durch das Deutsche Evaluierungsinstitut für Entwicklungszusammenarbeit (DEval 2015) wird „eine spezifische Professionalität" von Entwicklungshelfer/innen (EHs)[20] als zentrale „Triebkraft" für ihre entwicklungspolitische Wirksamkeit identifiziert (Policy Brief 2016: 3). Darunter wird die „Fähigkeit" verstanden, „EZ-spezifisches Fachwissen und methodisches Wissen in die gemeinsame Arbeit mit Partnern vor Ort auf Augenhöhe einzubringen – etwa in kommunalen Verbänden, Distriktkrankenhäusern oder in zivilgesellschaftlichen Organisationen" (Policy Brief 2016: 2).

Im Kern handelt es sich um die Fähigkeit, in der Kommunikation und Interaktion mit den Counterparts, den Mitarbeitenden der Partnerorganisationen, Mitgliedern der Zielgruppen sowie mit lokalen und internationalen Partnern das eigene Fachwissen in neuen, sich schnell wandelnden Arbeitskontexten zu adaptieren und so gemeinsames Erfahrungswissen zu generieren. Schlüsselelemente dieser spezifischen EH-Professionalität sind (DEval 2015: 12):

- fachlich-methodische Kompetenzen
- soziale, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen
- unabhängiger Blick von außen
- Arbeit auf Augenhöhe
- ausgeprägte normative Grundhaltung[21]
- Lern- und Reflexionsfähigkeit sowie
- Fähigkeit, sich auf die spezifischen Kontextbedingungen einzustellen.

Im Ergebnis der empirischen Analyse[22] der Anforderungen an das professionelle Handeln der Fachkräfte trägt die Studie ein breit breitgefächertes und differenziertes Inventar an Kompetenzen zusammen, über das EHs verfügen sollten, wenn sie entwicklungspolitische Wirksamkeit entfalten wollen. Es setzt sich aus sechs unterschiedlichen Kompetenzbereichen zusammen:

- Fachkompetenzen
- allgemeine entwicklungspolitische Kompetenzen
- Beratungskompetenzen
- Organisationsentwicklungskompetenzen
- Vernetzungskompetenzen sowie
- zusätzliche Kompetenzen.

Hinzu kommen die Werthaltungen und Überzeugungen von EHs, die die Aneignung und Anwendung von Kompetenzen steuern.

Die Befunde werden im Folgenden vorgestellt und systematisiert. Sie könnten perspektivisch u.a. den Grundstock für die Erarbeitung EH-spezifischer Kompetenzanforderungsprofile in der Personalentwicklung der Dienste bilden.

[20] Weil in der DEval-Studie durchgängig die Bezeichnung „Entwicklungshelfer/in" bzw. die Abkürzung EH/EHs verwendet wird, wurde die Begrifflichkeit aus Gründen der sprachlichen Kohärenz auch in diesem Kapitel, das sich mit der Evaluierung des Entwicklungsdienstes beschäftigt, übernommen.

[21] Laut DEval-Evaluierung umfasst das „wertebasierte Handeln" der Fachkräfte „Faktoren, wie gesellschaftliches Engagement, Solidarität, Toleranz, Partnerschaftlichkeit, den Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden sowie die Orientierung an Menschenrechten, Chancengleichheit und politischer Teilhabe" (DEval 2015: 12, Fn. 13).

[22] Die empirische Grundlage liefern die Befragung von 600 EHs, 5 Fallstudien in Kernländern mit insgesamt 46 tieferen Analysen von EH-Arbeitsplätzen, unter Einbeziehung von Zielgruppen, Partnerorganisationen, externen Expert/innen sowie ggf. Programmverantwortlichen der GIZ sowie die Befragung von 37 Partnerorganisationen aus 5 weiteren Zielländern (DEval 2015: ix).

Fachwissen und Fachkompetenz

Die berufliche Fach- und Methodenkompetenz der EHs bildet die notwendige Bedingung für ihre Wirksamkeit[23] und die Legitimation ihres Engagements. Ziel der Entwicklungszusammenarbeit ist es, den Mangel an Fachkräften in den Partnerländern durch den Transfer von Wissen und Expertise, die Schulung von Fachkräften und Multiplikatoren sowie die Ausbildung von Ausbilder/innen zu überwinden. Dabei müssen Fachwissen und Fachkompetenz von EHs möglichst passgenau auf den konkreten Bedarf der Partnerorganisation zugeschnitten sein, um Wirkung entfalten zu können.

Unter Fach- und Methodenkompetenz fasst die DEval-Evaluierung die „Erbringung fachlicher Leistungen" (S. 50 f.) in Form von Fachberatungen, Schulungen, Trainings (on the job). Dazu werden einige Beispiele genannt:

- Aufbau von Expertise in Bezug auf Anbaumethoden/Vermarktung in der Landwirtschaft
- Einbringen wissenschaftlicher Erkenntnisse zu medizinischen Behandlungsmethoden
- Einführung und Anwendung neuer Instrumente und Technologien (z.B. Geoinformationssysteme in der Raumplanung oder Ultraschalldiagnostik in Krankenhäusern)
- Beratung und Aufbau von Bildungseinrichtungen und Ausbildungsgängen (z.B. Entwicklung von Curricula)
- Umsetzung von EH-spezifischem Fachwissen in anwendungsorientierten Trainings und Ausbildungen (z.B. Anwendung neuer Technologien) (S. 59)
- Zusammenarbeit mit Zielgruppen und Implementierung von Projekten (z.B. in den Bereichen Bildung, Gender- und Generationengerechtigkeit, Zugang zu Ressourcen und nachhaltiges Ressourcenmanagement, Verbesserung der Ernährungssicherheit und Gesundheitssituation).

Entwicklungspolitische Kompetenzen

Mit entwicklungspolitischen Kompetenzen sind jene Fähigkeiten gemeint, die EHs benötigen, um „ihre Expertise für die Partnerorganisation nutzbar zu machen sowie das in der Partnerorganisation bzw. bei den Mitarbeitenden vorhandene Wissen (Erfahrungen und Kompetenzen) zu erkennen und in Wert zu setzen" (DEval 2015: 58). In Bezug auf das Kompetenzprofil von EHs hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine deutliche Verschiebung vom „Macher" über den „Ausbilder" hin zum „Berater" vollzogen (DEval 2015: 24-28):

> „Heute ist eher der ‚Change Agent' als der technisch versierte Macher gefragt" (BMZ 2016: 1).

Entwicklungspolitische Fähigkeiten können EHs nicht ohne Weiteres durch eine „normale" Berufstätigkeit in Deutschland erwerben (vgl. DEval 2015: 26; Rauch 2006). Sie entstehen im Zuge entwicklungspolitischer Vorerfahrungen und/oder werden den Fachkräften in der Vorbereitung vermittelt. Diese Kompetenzen gehören idealerweise zur Grundausstattung jedes/r EH. Sie müssen im Laufe jedes Einsatzes immer wieder überprüft, erweitert und vertieft werden.

In der Evaluierungsstudie werden folgende entwicklungspolitischen Kompetenzen genannt:

- das eigene Handeln kontextbezogen und (inter-)kulturell sensibel an die spezifische Situation vor Ort anpassen (S. 64)
- soziale und kommunikative Kompetenzen in interkulturellen Kontexten anwenden (z.B. Sprache)

[23] „Die fachliche Expertise und Professionalität von EHs, die in nahezu allen hochwirksamen Fällen vorhanden war, ist eine notwendige Bedingung für ihre Wirksamkeit" (DEval 2015: 98).

- flexibel auf sich verändernde Bedingungen reagieren (S. 51)
- Vertrauensbeziehungen aufbauen
- Ownership fördern
- langfristig angelegte soziale Interaktionen mit dem Counterpart und den Mitarbeitenden der Partnerorganisation gestalten (S. 57)
- wechselseitige Lernprozesse anstoßen und gestalten
- kommunikative Fähigkeiten einsetzen und Dialog ermöglichen
- Eigeninitiative der Kolleginnen und Kollegen systematisch fördern
- Veränderungen anstoßen und sich verändern lassen
- sich den Blick von außen („produktive Fremdheit“) bewahren
- als neutraler/überparteilicher Vermittler agieren (S. 40)
- transparent mit variierenden Rollenerfordernissen und -erwartungen umgehen (S. 58)
- eher als Impulsgeber denn als Umsetzer wirken (S. 58).

Beratungskompetenz
Um fachlich-methodische Kompetenzen beratend in die Partnerorganisation einzubringen und durch soziale und kommunikative Fähigkeiten an die interkulturellen Kontexte ihres Arbeitsumfeldes anzupassen, bedarf es eines auf die besonderen Erfordernisse des Entwicklungsdienstes zugeschnittenen Beratungsverständnisses. Es speist sich „aus den sozialen und kommunikativen Kompetenzen, der Lern- und Reflexionsbereitschaft sowie der Gemeinwohlorientierung der EHs“ und äußert sich „in der Partnerschaftlichkeit des Arbeitens der EHs mit Kolleginnen und Kollegen in der Partnerorganisation“ (DEval 2015: 98).

Diese als „soziale Interaktion“ verstandene Beratung hat sich im Ergebnis der Evaluierung als wirksamster Ansatz herausgestellt. Darunter wird ein Prozess verstanden, „der Raum schafft für gegenseitiges Lernen sowie Reflexion und der die Übernahme von Eigenverantwortung und Ownership bei den Beratenen, d.h. den Mitarbeitenden der Partnerorganisation, fördert“ (DEval 2015: Glossar).

Die DEval-Evaluierung trägt mehrere erfolgskritische Teilbereiche und Facetten eines kompetenten Beratungshandelns[24] von EH zusammen:
- sich an die spezifische Situation vor Ort anpassen und soziale, interkulturelle und kommunikative Kompetenzen entsprechend adaptieren
- die Beratung an den Bedarfen und Fähigkeiten der Partnerorganisation ausrichten (S. 64)
- lern- und reflexionsfähig agieren
- eine vertrauensvolle, kontinuierliche Arbeitsbeziehung – in der Regel – mit einer Partnerorganisation aufbauen (S. 28) und Vertrauenskapital anreichern (S. 57)
- neue, innovative Lösungen für festgefahrene Probleme finden
- Veränderungen innerhalb der Partnerorganisation anstoßen und begleiten
- situative Rollenklarheit und Rollenanpassung beherrschen und gestalten (S. 59)
- auf der Mikroebene wirksame Anstöße für Veränderungsprozesse in der Partnerorganisation geben (S. 28)
- auf Augenhöhe mit dem Counterpart und den Mitarbeitenden kommunizieren und interagieren (S. 58)
- Probleme gemeinsam analysieren und Optionen aufzeigen (anstelle fertiger Lösungen)
- Kompetenzen als Trainer, Ausbilder, Prozessbegleiter, Coach und Moderator erwerben (S. 30).

Organisationsentwicklungskompetenz
Neben der allgemeinen Beratungskompetenz brauchen EHs Kenntnisse und Kompetenzen auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung. Während die allgemeine Beratung darauf abzielt, die Generierung „gemeinsamen Erfahrungswissens“ zu unterstützen, zielt die Organisationsentwicklung auf die fachliche und „strategisch/methodische Kapazitätsentwicklung auf Organisationsebene“ ab (DEval 2015: 51).

Beide Bereiche gehen nach der in der DEval-Evaluierung ermittelten Wirkungslogik des Entwicklungsdienstes Hand in Hand. Letztlich kann die Anreicherung von Wissen und Kompetenzen innerhalb der Partnerorganisation nur dann nachhaltig sein, wenn sie in ihren organisatorischen Strukturen und in ihren organisationalen Lernkreisläufen verankert wird.
Die Handlungsfähigkeit einer/eines EH auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung zeigt sich u.a. in folgenden Fähigkeiten und Schwerpunkten:
- zu einer besseren internen Zusammenarbeit innerhalb der Partnerorganisation beitragen
- in der Erhebung und Analyse von bedeutsamen Informationen qualifizieren (S. 75)
- Monitoring- & Evaluierungssysteme aufbauen
- Beitrag zu (organisationalen) Lernprozessen leisten und die Einrichtung eines Wissensmanagementsystems initiieren und begleiten
- Strategieentwicklung und Planungsprozesse unterstützen
- Impulse für Innovation und Veränderung geben
- Verbesserungen in Bezug auf Empowerment, Dezentralisierung, Zugang zu Informationen ermutigen
- die Kommunikation und das Berichtswesen innerhalb und außerhalb der Partnerorganisation entwickeln
- die Öffentlichkeitsarbeit der Partnerorganisation wirksamer und attraktiver gestalten (S. 75)
- Entwicklung organisatorischer Leitlinien anstoßen (S. 85)
- Entwicklung von Steuerungsinstrumenten anregen und gestalten (S. 75)
- auf die Steigerung der Zielorientierung (zulasten der Aktivitätsorientierung) Einfluss nehmen (S. 75)
- die Effizienz der Arbeitsabläufe verbessern und zu Einsparungen von personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen durch Effektivierung beitragen (S. 75)
- ein partizipatives und konfliktlinderndes Management fördern (S. 58)
- finanzielle Eigenständigkeit der Partnerorganisation (auch durch Diversifizierung der Finanzierungsquellen) erhöhen (S. 13).

Vernetzungskompetenz
In dem Maße, wie EHs über Vernetzungskompetenz verfügen und diese aktiv für ihre Partnerorganisation einsetzen, verbessern sich die Rahmenbedingungen für die Aufgabenerfüllung zugunsten ihrer Zielgruppen. Durch die Koordination und Kooperation mit anderen Akteuren entstehen zusätzliche Wirkungsmöglichkeiten und Synergieeffekte sowie stabilisierende Wirkungen hinsichtlich der nachhaltigen institutionellen Stärkung der Partnerorganisation[25] (DEval 2015: 51).

[24] „Die Ergebnisse der Onlinebefragung zeigen, dass die Beratungstätigkeit bei über 50 % der EHs eine Hauptaufgabe darstellte, durchschnittlich aber nur gut ein Drittel ihres Arbeitsaufwandes ausmachte. Dabei wurde fachlich-methodische Beratung etwas häufiger praktiziert als reine Organisationsberatung. Die anderen Aufgaben von EHs lagen überwiegend im operativen Bereich oder bezogen sich auf die Durchführung von Trainings sowie die Ausbildung von Mitarbeitenden der PO sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ (S. 59).

[25] „Die Stärkung der Netzwerkbezüge ging teilweise einher mit einer Verbesserung der Resilienz sowie einer Zunahme der politischen Einflussnahme der Partnerorganisation“ (DEval 2015: 52).

Neben Beiträgen zum Aufbau formaler Netzwerke im Umfeld ihrer Partnerorganisation stellen EHs vielfach auch „informelle persönliche und berufliche Netzwerkbezüge her. Dabei handelte es sich meist um Verbindungen zu Gruppen oder Organisationen, die die Partnerorganisation finanziell unterstützen (Spendergruppen, Wohltätigkeitsorganisationen, gemeinnützige Vereine, Kirchenkreise etc.)“ (DEval 2015: 52).

Je nach Arbeitsschwerpunkten der Partnerorganisation dient die Vernetzungskompetenz der EHs dem fachlichen Austausch, der Informationsgewinnung, der Stärkung politischer Lobbyarbeit und/ oder der Erschließung neuer Finanzierungsquellen (DEval 2015: 51 f.). Die Fachkräfte arbeiten mehrheitlich auf der Mikroebene, aber auch auf der Meso- und Makroebene. Die Arbeit „auf den verschiedenen Ebenen erfordert eine jeweils besondere Professionalität. Jede Handlungsebene ist gleich wichtig“ (DEval 2015: 28).

Allerdings ergeben sich für EHs unterschiedliche Kompetenzanforderungen – je nachdem, ob es sich um horizontale oder vertikale, nationale oder internationale Vernetzungsarbeit handelt:

Horizontal:
- politische Interessen der beteiligten Stakeholder bündeln
- fachliche Kapazitäten der Partnerorganisation stärken
- die Partnerorganisation mit Behörden und Organisationen im gleichen Tätigkeitsfeld vernetzen (z.B. Gründung von Produzentenvereinigungen, Bildung von Netzwerken in der Menschenrechtsarbeit).

Vertikal:
- politische Lobbyarbeit betreiben (z.B. für ein Gesetz mit Relevanz für die Zielgruppe)
- Behörden auf kommunaler, Distrikt-, Provinz- und nationaler Ebene vernetzen
- staatliche Behörden verschiedener Ebenen und zivilgesellschaftliche Einrichtungen miteinander vernetzen
- Finanzierungsquellen erschließen
- Information, Koordination und Feedbackschleifen innerhalb des Programms und darüber hinaus sichern.

Internationale Vernetzung:
- mit internationalen Finanzierungsorganisationen kooperieren
- fachlichen Kapazitätsaufbau unterstützen
- politische Lobbyarbeit stärken
- Verbindung zu universitären Einrichtungen im Ausland vermitteln und begleiten (z.B. in der Landwirtschaft)
- Zusammenarbeit zwischen nationalen und internationalen Einrichtungen (z.B. Krankenhäusern) auf Arbeitsebene anbahnen und fördern
- internationale Netzwerke im Bereich der Menschenrechtsarbeit aufbauen und stärken.

Zusätzliche Kompetenzen
Im Zuge der Professionalisierung des Entwicklungsdienstes gewinnen – so die DEval-Evaluierung – „zusätzliche Kompetenzen“ an Gewicht. Gemeint sind Fach- und Methodenkompetenzen, die u.a. in den „Bereichen Mediation, Management, neue Medien, Konfliktbearbeitung, Organisationsberatung sowie Monitoring und Evaluierung, häufig eingebunden in das Projektmanagement“, angesiedelt sind (DEval 2015: 34).

Die Studie verweist ebenfalls auf die Fähigkeit zur Problemlösung und Aushandlung, z.B. bei Problemen zwischen der Partnerorganisation und dem Programm oder innerhalb der Partnerorganisation (DEval 2015: 71). Dies gelte insbesondere für Partnerorganisationen, in denen eine Organisationskultur vorherrscht, die die Verbreitung von Wissen behindert. Dort werden von den Fachkräften etwa eine erhöhte Kommunikations- und Mediationskompetenz sowie Erfahrungen im Bereich der Organisationsentwicklung verlangt, „um der Gefahr vorzubeugen, dass die erzielten Wirkungen auf punktuelle Bereiche bzw. einzelne Mitarbeitende beschränkt“ bleiben (DEval 2015: 65).

Werthaltungen und Überzeugungen
Damit die vielfältigen Kompetenzen der EHs Wirkung im Sinne der Entstehung, Aggregierung, institutionellen Verankerung und Nutzung gemeinsamen Erfahrungswissens entfalten können[26], müssen – so die Ergebnisse der Evaluierung – eine Reihe anspruchsvoller Bedingungen erfüllt sein. Hier kommen Faktoren ins Spiel, die die Aneignung und vor allem die Anwendung von Kompetenzen im konkreten entwicklungspolitischen Handeln steuern. Gemeint ist eine ausgeprägte normative Grundhaltung der EHs, die ihrem Handeln wie ein Kompass Richtung gibt und insbesondere in ihrer „Arbeit auf Augenhöhe mit Kolleginnen und Kollegen in der Partnerorganisation“ zum Ausdruck kommt.

Die DEval-Evaluierung zitiert die im EH-Leitbild[27] formulierten Werte und Haltungen (DEval 2015: 30/31):
- gesellschaftliches Engagement
- Demokratie, Menschenrechte, Chancengleichheit, Rechtsstaatlichkeit und politische Teilhabe
- ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit
- Frieden, Gewaltfreiheit und Gerechtigkeit
- Solidarität, Toleranz und Partnerschaftlichkeit
- Dialog und Partizipation
- globales Gemeinwohl.

Auf einer Zwischenstufe zwischen diesen Grundwerten und der Kompetenzebene lokalisiert die Evaluierung mehrere stärker handlungsbezogene Werthaltungen, darunter insbesondere:
- Engagement
- Gewährleistung von Ownership
- Identifikation mit der Partnerorganisation
- Flexibilität
- Partnerschaftlichkeit.

Werden diese Werte von EHs gelebt, erwächst daraus eine spezifische Handlungs- und Arbeitsweise:

> „Je stärker die Arbeitsweise von EHs durch Engagement, Ownership sowie Identifikation mit der Partnerorganisation geprägt war und sich das Verhältnis zum Counterpart bzw. zu den Counterparts durch Flexibilität und Partnerschaftlichkeit auszeichnete, desto höher war die Wirksamkeit in Bezug auf die Entstehung von Gemeinsamem Erfahrungswissen und desto höher war auch die Wirksamkeit hinsichtlich der Befähigung der Partnerorganisation für eine effektivere Arbeit mit der Zielgruppe“ (DEval 2015: 53).

[26] Als Beispiele nennt die Evaluierung: die Standardisierung von Prozessen (z.B. Operationsstandards oder M&E-Verfahren), übertragbare Best Practices (z.B. Überprüfung und Verwendung von Geldern unter Bürgerbeteiligung), gemeinsame Strategieentwicklung und strategische Ausrichtung der Partnerorganisation sowie Beeinflussung von Gesetzesvorlagen mit für Zielgruppen relevanten Inhalten (DEval 2015: 53).

[27] Das EH-Leitbild ist ein zwischen BMZ und Trägern der Entwicklungsdienste abgestimmtes Arbeitspapier (2013). Es dient als Grundlage zukunftsorientierter konzeptioneller Überlegungen und Anpassungsmaßnahmen.

Die Entstehung gemeinsamen Erfahrungswissens vollzieht sich über eine starke Identifikation der EHs mit ihrer Arbeit in der Partnerorganisation und über Rollenvorbilder, die EHs in ihrer Partnerorganisation und in deren Zielgruppe(n) vorleben. Sie geben Impulse zum Bewusstseins- und Einstellungswandel und tragen dazu bei, Interaktion und Dialog innerhalb der Partnerorganisation, aber auch in der Zusammenarbeit zwischen der Partnerorganisation und der/den Zielgruppe(n) zu verstärken (DEval 2015: 55).

An einer Stelle spricht die Evaluierung mit Blick auf das erfolgreiche und kompetente Handeln von EHs von einer „holistische(n) Herangehensweise als Mensch (und nicht nur als Fachkraft)“ (DEval 2015: 58).

2.2 Kompetenzen der Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – die Sicht der interviewten Fachkräfte

Für die Erfassung und Systematisierung der Kompetenzen, die die Fachkräfte in den Interviews genannt haben, wird im Wesentlichen auf das Raster zurückgegriffen, das gerade aus der DEval-Evaluierung „destilliert“ wurde. Das Analyse-Raster wird allerdings um eine zusätzliche Dimension ergänzt: die Metakompetenzen. Begriff und Konzept sind bereits in Abschnitt 1.3.1 eingeführt worden.

Zur Erinnerung: Metakompetenzen können als Fähigkeit zur Selbstorganisation definiert werden, was insbesondere die Fähigkeiten zur (Selbst-)Reflexion, zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung einschließt. Metakompetentes Handeln zeichnet sich durch folgende Merkmale aus (vgl. Bergmann 2006: 14):

- Selbsterkenntnis: Bewusstsein über Leitmotive, Reflexionsgrad der eigenen Familiengeschichte, Verarbeitung der eigenen Lebenserlebnisse
- Selbstdistanz, Relativismus: Fähigkeit zu Neutralität, Reflexion des Selbstbezuges
- Empathie, Humor: Mitgefühl, Interesse am Anderen, Einfühlungsvermögen
- Situationsidentifikation: historische Einordnung, Altersadäquanz, keine absoluten Lösungen, Abwägung von Nutzen und Aufwand
- Interventionsfähigkeit, Lösungswissen: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz.

Das Raster zur Erfassung und Systematisierung der Ergebnisse der Interviews mit den Fachkräften wird also wie folgt erweitert:
- Werthaltungen und Überzeugungen
- Metakompetenzen
- fachliche Kompetenzen
- entwicklungspolitische Kompetenzen
- Beratungskompetenz
- Organisationsentwicklungskompetenz
- zusätzliche Kompetenzen.

Werthaltungen und Überzeugungen
Die Mehrzahl der Interviewpartner/innen brachte – implizit wie explizit – eine ausgeprägt wertorientierte Haltung zum Ausdruck. Sie durchzieht ihre Positionierung und ihre Antworten wie ein roter Faden.

Bei den meisten interviewten Fachkräften hat sich diese Haltung schon in der Jugend und während des Studiums herausgebildet und verfestigt:
- „Schon von früh an wollte ich die Welt sehen und einen Beitrag leisten, um die Armut zu mindern“ [IP 5].
- „Die Motivation dazu liegt schon in der Schulzeit begründet. Damals, Mitte der 1980er Jahre, arbeitete ich in einer Dritte Welt AG mit und habe mich in der protestantischen Jugendarbeit engagiert. Ich habe relativ früh gewusst, dass ich etwas in dem Bereich machen will. Im Studium war ich dann sehr fokussiert“ [IP 9].
- „Ich wollte schon, seit ich vier Jahre alt bin, nach Afrika. (…) Mich interessiert: Was bewegt Menschen, was passiert zwischen Menschen, was lässt Menschen gesund sein und werden? Das habe ich für Deutschland gelernt und dann wollte ich darüber hinausgehen. (…) Ja, mit anderen Menschen gemeinsam lernen und wachsen, indem wir Brücken bauen zwischen verschiedenen Menschen und Ansichten“ [IP 11].
- „Ich war lange in der Integrationsarbeit engagiert, habe einige Hilfstransporte durchgeführt. Ich hatte immer mit Migranten – v.a. aus dem Nahen Osten – zu tun. (…) Wir haben verfolgte Christen im Sudan unterstützt. Wir haben Aktionen durchgeführt, haben Sponsoren gewonnen. Das Geld konnten wir dann Organisationen zur Verfügung stellen“ [IP 13].
- „Ich wollte generell schon immer ins Ausland gehen, um anderen Menschen zu helfen. Mir geht es nicht um die Karriere oder in Deutschland irgendetwas groß aufzuziehen, sondern darum, anderen Leuten zu helfen. Das war schon immer eine Motivation, Medizin zu studieren“ [IP 15].

Bei jüngeren Fachkräften ist die Verwurzelung in den Neuen Sozialen Bewegungen, v.a. der Dritte-Welt-, Menschenrechts- und/oder Friedensbewegung, nicht mehr so stark. Die Motivation, etwas für Entwicklung, internationale Zusammenarbeit und Frieden zu tun, hat sich hauptsächlich in der Schule und/oder in der (kirchlichen) Jugendarbeit sowie in verschiedenen ehrenamtlichen Kontexten entwickelt. Kennzeichnend ist, dass Wertehaltung und Engagement in einem engen Zusammenhang mit den Plänen für die eigene berufliche Entwicklung und dem Vorhaben gesehen werden, andere Länder und Kulturen kennenzulernen und ein paar Jahre im Ausland zu leben und zu arbeiten:
- „Ich habe bei der (…) als Begleiterin für unbegleitete afghanische Minderjährige gearbeitet. Das Land hat mich immer interessiert“ [IP 7].
- „Ich suchte nach einer Branche, wo ich meine Kompetenz in politischer Bildung mit meinem Interesse für Völkerverständigung verbinden kann. Ich wollte Konfliktarbeit machen“ [IP 14].
- „Naja, ich habe Friedens- und Konfliktforschung studiert. (…) Ich wollte in einen Job, in dem ich einen Sinn sehen kann. Ich wollte nicht meine Seele verkaufen. Das größte Entwicklungshemmnis sind Konflikte und ich dachte, dass man als Drittpartei Konfliktlösungen befördern kann“ [IP 26].
- „Ich war auf der Suche nach einem neuen Job nach folgenden Kriterien: im außereuropäischen Ausland, neue Sprache lernen, etwas Gutes/ Nachhaltiges tun, projektbezogen arbeiten“ [IP 38].

Besonders bei jüngeren Fachkräften mischt sich das wertorientierte Engagement etwas stärker mit pragmatischen Motiven, die ebenfalls der Entscheidung für den Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienst zugrunde liegen. Bei einigen ist auch eine gewisse Scheu spürbar, hehre, „ideologische“ Werte, Überzeugungen und Motive für das eigene Handeln in An-

spruch zu nehmen. Es hat möglicherweise auch damit zu tun, dass viele dieser Werte und Überzeugungen selbstverständlich geworden sind:

- „Ich wollte es immer schon mal machen. Die Stelle hat wie die Faust aufs Auge gepasst. Es ging auch um die Wiedereingliederungshilfe für ehemalige Strafgefangene. Ich habe fünfeinhalb Monate gebraucht, ehe ich mich entschieden habe …“ [IP 23].
- „Es gab eine Umfrage von der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Psychologie) mit der Fragestellung, ob die Entwicklungshelfer eher mit einer altruistischen Motivation oder aus Abenteuerlust tätig werden. Dass man da auch ein professionelles Interesse haben könnte, das kam bei der ganzen Befragung überhaupt nicht vor“ [IP 14].
- „Ganz ehrlich, keine ideologischen Sachen. Ich hatte (…) vor Ort einen Sprachkurs gemacht. Eine Freundin hat mich dort auf eine Stelle aufmerksam gemacht. Ich wollte in Israel bleiben und dort arbeiten…“ [IP 24].
- „Für mich ist es nach wie vor ein interessanter Beruf – allerdings sicherlich keine ‚Berufung‘, da ich mich nicht primär als Idealisten und Weltverbesserer sehe, sondern als Berater für Wirtschaftsförderung. Wenn meine Tätigkeit maßgeblich dazu beiträgt, Entwicklungshemmnisse zu überwinden, umso besser. Ich muss diesen Impact aber nicht unbedingt in meiner täglichen Arbeit spüren, um motiviert zu sein“ [IP 36].

Die Interviews haben durchweg gezeigt, dass sich Werthaltungen und Überzeugungen der Fachkräfte in und durch die Tätigkeit im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst erweitern, bestätigen und verfestigen. Und sie bleiben auch nach der Rückkehr als „Grundorientierungen“ für Entscheidungen und Handlungen prägend. Sie beeinflussen und steuern die weitere persönliche Entwicklung, das gesellschaftliche Engagement sowie die berufliche Entwicklung und Berufswahl.

Metakompetenzen

Verständlicherweise hat keiner der Interviewpartner/innen ausdrücklich seine „Metakompetenzen“ aufgezählt. Allerdings wurden von vielen Fachkräften Fähigkeiten genannt, die dieser Rubrik zugeordnet werden können. An erster Stelle steht die Einsicht, dass eigene Veränderungs- und Lernbereitschaft die entscheidende Voraussetzung dafür darstellt, selbst aktiv Veränderungen anstoßen und begleiten zu können:

- „Man nimmt aus der Vorbereitung etwas mit, wenn man das als Anregung zum eigenständigen Weiterlernen und als methodisches Rüstzeug versteht, das auf die konkreten Umstände und Herausforderungen vor Ort angewendet werden muss“ [IP 3].
- „Zentral ist die Haltung, eine bestimmte Herangehensweise. Für mich ist das Wichtigste, Praxis und Theorie zusammenzubringen. (…) Ich verstehe mich als jemand, der immer lernt. Man hört nie auf zu lernen. Was gibt es noch? Kreativ zu sein. Neue Methoden zu erlernen und diese dann wieder in die Praxis zu bringen“ [IP 11].

Sich besser kennen und einschätzen zu lernen und durch Selbstreflexion zu sich selbst, zu seinen eigenen Haltungen, Einstellungen und Entscheidungen auf Distanz gehen zu können, ist eine zweite immer wieder angesprochene Kernkompetenz. Das Wissen um die Relativität der eigenen Überzeugungen und Prägungen (z.B. Eurozentrismus, Rationalismus) schafft Raum für die Wahrnehmung und Wertschätzung gegenüber anderen Weltbildern und Sichtweisen:

- „Ich habe gelernt, ganz viele Dinge infrage zu stellen, die man für selbstverständlich hält. (…) Man geht nicht mehr davon aus, dass irgendetwas universelle Gültigkeit haben könnte“ [IP 8].
- „Selbstreflexion und die geduldige Arbeit an den eigenen Einstellungen und Fähigkeiten. Entwicklungszusammenarbeit ist eine Frage der Haltung. Man muss den Willen aufbringen, immer weiter zu gehen, es immer besser zu machen“ [IP 9].

- „Ich habe ein völlig anderes Weltbild bekommen. (…) Ich habe ein anderes Zeitverständnis bekommen. Ich denke und empfinde nicht mehr eurozentristisch. Die meisten Menschen außerhalb Europas haben eine ganz andere Weltsicht als wir. Ich habe verstanden, was das für große Auswirkungen auf ihr Denken und Handeln hat“ [IP 11].
- „(…) sich im Beruf und auch im Alltag immer wieder zu hinterfragen, ist das, was ich kommuniziere eigentlich eurozentristisch oder was ist die Partnerperspektive darauf und wie kriege ich die Partnerperspektive hin? Und wo braucht’s diesen globalen Blick?“ [IP 42]

Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Metakompetenz der Empathie. Auf die Fähigkeit, sich in die Überzeugungen, die Haltungen und die Gefühle seines Gegenübers hineinversetzen zu können, wurde in den Interviews immer wieder eingegangen. Bei der Suche um wirklich gemeinsame Lösungen geht es auch darum, in der Interaktion mit den Partnern eine Balance zu halten und dabei sich selbst nicht zu verlieren:

- „Entscheidend ist die Bereitschaft, sich vor Ort in die neuen Bedingungen und die Aufgaben hineinzufinden: Learning by doing“ [IP 2].
- „In Situationen hineinzugehen, tolerant zu sein, sie zu halten, also auszuhalten. Wirklich gemeinsam, im Dialog mit anderen Menschen Lösungen zu finden. Ich habe vielmehr ein kollektives Denken und Handeln integriert für mich ins Leben. Ich habe ein wirklich demokratisches Verständnis gelernt. Dazu gehören Verzeihen, Verstehen, gemeinsame Lösungen“ [IP 11].
- „Vor allem auf persönlicher und sozialer Ebene waren die Kompetenzen sehr wichtig: Einfühlungsvermögen, Offenheit, sich auf eine andere Kultur einzulassen, Interessiertheit an der Kultur“ [IP 26].

Auch die Fähigkeit zur Analyse und Einschätzung der Situation innerhalb der Partnerorganisation und ihrem Umfeld wurde mehrfach als Voraussetzung für die eigene Handlungsfähigkeit thematisiert. Interviewpartner/innen erklärten, dass sie durch ihre Arbeit und Erfahrung heute über deutlich mehr Übersicht, Souveränität, Gelassenheit und Entscheidungssicherheit verfügen als zu Beginn ihres Einsatzes:

- „Man bekommt ein Gefühl für Projekte. Es ist immer irgendwie anders, als man es geplant hat. Es funktioniert am Ende aber doch. Das erkennt man. Kann gelassen und kompetent reagieren“ [IP 3].
- „Ich glaube, dass ich systematischer geworden bin. Ich habe priorisieren gelernt. Ich habe gelernt, Prozesse zu verstehen. Ich bin heute souveräner und entspannter, wenn ich einschätzen muss, wo gerade ein Prozess steht und wo es sich lohnt, Energie reinzustecken“ [IP 14].

Auch die vierte von Bergmann (2006) identifizierte Metakompetenz – Interventionsfähigkeit und Lösungswissen – findet in den Antworten einiger Interview-Partner/innen ihre Entsprechung. Die Relevanz für die Handlungsfähigkeit der Fachkraft als „Change Agent“ liegt auf der Hand: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz. Dies geht einher mit der Überzeugung, dass Lösungswissen nur gemeinsam mit dem Partner – als gemeinsames Erfahrungswissen – entstehen kann:

- „Ich erfasse sehr schnell, was es für Handlungsspielräume gibt, wie die Struktur funktioniert. Mache gern Vorschläge – zielorientiert: Was ist das Beste für die Organisation. Ich bin viel selbständiger“ [IP 11].

- „Was sehr wichtig ist für uns und was es auch war, [ist], Arbeit zu delegieren. Dem Anderen was zuzutrauen in dieser Partnerschaft und letztendlich ihn dann auch etwas selber machen zu lassen. Das ist ja auch das Ziel der Entwicklungshilfe. Ja, das denke ich, das habe ich schon gelernt. Und auch mit dem Anderen Geduld zu haben und auch Toleranz, dass er auch Dinge anders machen kann. Das war schon ein wesentlicher Punkt" [IP 15].
- „Ich glaube, für mich persönlich ist das Wichtigste (...), dass ich das Gefühl mitgenommen habe, ein Selbstbewusstsein, also ein Grundgefühl, es alleine in einem Land geschafft zu haben, das z.T. chaotisch ist, (...) eigene Strukturen aufzubauen, selbständig arbeiten zu können, (...) 'ne Sicherheit im Umgang mit Unwägbarkeiten geschaffen zu haben, die mir so keiner nehmen kann" [IP 42].

Fachliche Kompetenzen

Entwicklungshelfer/innen verfügen in aller Regel über eine berufliche Ausbildung auf einem hohen formalen Qualifikationsniveau. Das ist ein wichtiges Auswahlkriterium und eine zentrale Voraussetzung, um ihre Aufgaben in den Partnerländern erfüllen zu können. Im Rahmen der DEval-Evaluierung gaben rd. 75% der Befragten an, einen „Hochschulabschluss", zum Teil mit Promotion, zu haben. Weitere 14% haben eine „Fachhochschule" absolviert (DEval-Evaluierung 2015: 160).

Der berufliche Hintergrund der Fachkräfte, der den allgemeinen Trend zu akademischen Abschlüssen und zur Professionalisierung widerspiegelt, wird auch durch die Bildungsabschlüsse der Interviewpartner/innen bestätigt. Von den interviewten 42 Fachkräften haben 39, das sind 93%, einen Hochschulabschluss. Auch der in der DEval-Evaluierung ausgemachte Professionalisierungstrend vom „Macher" und „Ausbilder" hin zum „Ausbilder von Ausbildern" und „Berater" findet sich in der Zusammensetzung des Samples der Interviewten wieder.

Von den interviewten 42 Fachkräften waren in den verschiedenen Positionen/Rollen tätig:
- Ausbilder/innen: 6
- Berater/innen: 30
- Organisationsberater/innen: 6.

Typische Arbeitsbereiche in der Internationalen bzw. Entwicklungszusammenarbeit sind u.a.:
- Ausbildung
- Aufbau und Förderung einkommenssichernder Maßnahmen
- Ernährungssicherung
- Gender-Gerechtigkeit
- Gesundheitsdienst
- Human- und Veterinärmedizin
- Infrastruktur- und Wirtschaftsförderung
- Logistik
- Ingenieurswesen
- Mediation, Konfliktberatung und Friedensförderung
- Soziale, sozialpädagogische und sozialtherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (z.B. Straßenkinder, behinderte Kinder und Jugendliche)
- Hochwasser-, Klima- und Umweltschutz
- Land- und Forstwirtschaft
- Menschenrechtsförderung und -monitoring
- Nothilfe in Krisen- und Katastrophensituationen
- Tourismusförderung und -entwicklung
- Wasser- und Agrarpolitik.

Darüber hinaus wird zunehmend von den Fachkräften erwartet, dass sie eine immer umfangreichere Palette an Zusatzqualifikationen und -kompetenzen mitbringen. Eine bewusst zufällig ausgewählte Stellenausschreibung illustriert, wie anspruchsvoll die Anforderungsprofile inzwischen geworden sind (siehe Box 3.1). In der Stellenausschreibung werden folgende Qualifikationen sowie Fach- und Beratungskompetenzen erwartet:
- angewandte Erfahrungen im Projektmanagement, hier insbesondere in wirkungsorientierter PM&E
- Beratungskompetenz im Bereich der Beruflichen Bildung
- berufliche Auslandserfahrung, möglichst in afrikanischen Ländern
- verhandlungssicheres Englisch, zusätzliche Kenntnisse in Französisch und Portugiesisch
- sicherer Umgang mit EDV-Anwendungen (Word, Excel, Power Point, Outlook, Internet)
- Planung, Beantragung und Durchführung von Projekten in den Bereichen Beruflichen Bildung
- Capacity Building und Sicherstellung der bestmöglichen Nutzung aller verfügbaren Ressourcen unter Einhaltung der einschlägigen Richtlinien
- effektive und transparente Buchhaltung und Verwaltung
- Unterstützung der Vernetzung mit lokalen und internationalen Partnern und Akteuren im Bereich Beruflicher Bildung, inklusive der Übernahme von repräsentativen Aufgaben in diesem Zusammenhang
- Befähigung von DBTA-Mitarbeitenden zur Entwicklung und Umsetzung von Projekten (u.a. Verwaltung, Qualitätssicherung, Steuerung, Monitoring, Evaluation)
- Öffentlichkeitsarbeit sowie Erstellung und Pflege der Webseite der Partnerorganisation.

Projektkoordinator (m/w) für das Berufsbildungsnetzwerk Don Bosco Tech Africa, Kenia #3164

Die Partnerorganisation Salesians of Don Bosco East Africa (AFE) http://donboscoeastafrica.org/ ist das Provinzialat der Salesianer Don Bosco für Ostafrika mit Sitz in Nairobi/Kenia. Hier wurde das Berufsbildungsnetzwerk „Don Bosco Tech Africa" (DBTA) initiiert. Das DBTA befindet sich derzeit noch im Aufbau, aber repräsentiert bereits 98 Berufsbildungseinrichtungen der Salesianer in 35 Ländern Afrikas (46 im frankophonen Afrika, 33 im anglophonen und 19 im lusophonen Teil des Kontinents) mit jährlich rund 24.000 Auszubildenden. Die Salesianer Don Boscos gehören damit zu den wenigen Trägern, die als überregional agierende Akteure afrikaweit eine signifikante Bedeutung in der Berufsbildung haben.
Die gesuchte Fachkraft soll das DBTA unmittelbar dabei unterstützen, die Kapazitäten beruflicher Bildung innerhalb salesianischer Strukturen zu stärken, die berufsbildenden Einrichtungen als Akteure zu profilieren und das Zusammenwirken mit weiteren Akteuren und Maßnahmen gezielt zu fördern, damit die Zielgruppen in Zukunft fachlich wie menschlich noch besser befähigt werden, ihre Lebenssituation zu verbessern.

Ihre Aufgaben

In enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit dem Exekutivdirektor des DBTA nehmen Sie im Team folgende Aufgaben wahr:
- Sie identifizieren Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Mitarbeitenden in Don-Bosco-Berufsbildungszentren in Afrika.

- Sie arbeiten an einem Strategieplan für das DBTA mit.
- Sie koordinieren und planen Maßnahmen zur Umsetzung von Programmen und Projekten, wie im Strategieplan vorgesehen.
- Sie unterstützen das DBTA bei der Planung, Beantragung und Durchführung von Projekten in den Bereichen Beruflichen Bildung, Capacity Building und Sicherstellung der bestmöglichen Nutzung aller verfügbaren Ressourcen unter Einhaltung der einschlägigen Richtlinien.
- Sie beraten hinsichtlich einer effektiven und transparenten Buchhaltung und Verwaltung.
- Sie fördern die Vernetzung mit lokalen und internationalen Partnern und Akteuren im Bereich Beruflicher Bildung inklusive der Übernahme von repräsentativen Aufgaben in diesem Zusammenhang.
- Sie befähigen DBTA-Mitarbeitende zur Entwicklung und Umsetzung von Projekten, die nach definierten Qualitätsstandards geplant, begleitet, verwaltet, überwacht und bewertet werden.
- Sie tragen zur Öffentlichkeitsarbeit durch Mitarbeit an Inhalten der Webseite bei, möglichst auch technisch.

Ihr Profil

- Sie verfügen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit EZ-relevantem Hintergrund, parallel dazu wünschenswerterweise eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung, mit mindestens 2 Jahren Berufserfahrung.
- Sie haben angewandte Erfahrungen im Projektmanagement, hier insbesondere in wirkungsorientierter PME.
- Sie haben Beratungskompetenz im Bereich der Beruflichen Bildung.
- Sie haben idealerweise berufliche Auslandserfahrung, möglichst in afrikanischen Ländern.
- Sie beherrschen verhandlungssicheres Englisch. Zusätzliche Kenntnisse in Französisch und Portugiesisch sind von Vorteil.
- Ein sicherer Umgang mit EDV-Anwendungen (Word, Excel, Power Point, Outlook, Internet) ist Ihnen selbstverständlich.
- Sie sind EU-Bürger/in oder Schweizer/in, gehören einer christlichen Kirche an und können sich im kirchlichen Umfeld angemessen bewegen.

Unser Angebot

Wir bieten Ihnen die Chance zu einer sinnerfüllten Tätigkeit in einer herausfordernden Umgebung. Ihr Wohn- und Arbeitsort ist Nairobi. Die Aufgabe ist mit hohem Reiseaufkommen verbunden. Ihre Mitarbeit ist für drei Jahre geplant. Auf Ihre Tätigkeit bereiten wir Sie umfassend und individuell vor.

Nach dem Entwicklungshelfer-Gesetz erhalten Sie einen Dienstvertrag, der u. a. die soziale Sicherung und ein angemessenes Unterhaltsgeld umfasst. Der Standort eignet sich für Familien.

Die Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe ist der Personaldienst der deutschen Katholiken für Entwicklungszusammenarbeit. Seit über 50 Jahren wählen wir Fachkräfte aus und vermitteln sie in Entwicklungsorganisationen und Projekte in mehr als 60 Ländern.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung über unser online-Bewerbungsformular auf www.ageh.de. Sollte es aus technischen Gründen nicht möglich sein, das Bewerberformular zu nutzen, bewerben Sie sich bitte mit Ihrem Lebenslauf und Ihrem Motivationsschreiben (unter Angabe Ihrer Konfession) über jobs@ageh.org.

Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. Postfach 210128, 50527 Köln

Box 1: Stellenausschreibung der AGEH

Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen der Interviewpartner/innen wäre die Liste durch weitere wichtige fachlich-methodische Zusatzqualifikationen zu ergänzen:

- Geschäftskorrespondenz (in der Landessprache)
- Budgetierung, Finanzplanung und Controlling
- Vertragswesen (des Partnerlandes)
- spezifische Ansätze und Methoden des Projektmanagements[28]
- Planung und Strategieentwicklung
- Berichtswesen
- Fundraising
- Moderations- und Präsentationsmethoden
- Methoden der Evaluierung
- Wissensmanagement
- Recherche, empirische Sozialforschung und Aktionsforschung
- Social Media Marketing und
- Web-Page-Design.

Neben der Beherrschung der regionalen Verkehrs- bzw. Landessprache werden oft auch Kenntnisse in einer der lokalen Sprachen gebraucht (z.B. Creole oder Suaheli). Die (elementare) Kommunikationsfähigkeit in einer lokalen Sprache – so die Aussage mehrerer Interviewpartner/innen erleichtert nicht nur die Kontaktaufnahme und Verständigung. Sie ist ungemein wichtig für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung sowie für das Verständnis des Weltbildes/der Kosmologie und der kulturellen Besonderheiten der Partner.

Im Zuge der Vorbereitung, der Weiterqualifizierung während der Einsatzzeit und natürlich vor allem durch das informelle Lernen on the job und near the job bildet sich nach und nach ein spezifisches professionelles Profil heraus, das durch die Tätigkeit im Entwicklungsdienst und die dabei gesammelten konkreten Erfahrungen geprägt wird.

Nach den Antworten in den Interviews können im Großen und Ganzen vier Tendenzen (bzw. Gruppen) hinsichtlich der Entwicklung des beruflichen Kompetenzprofils der Fachkräfte im und durch den Entwicklungsdienst bzw. Zivilen Friedensdienst ausgemacht werden:

Fachkräfte der **ersten Gruppe**, zu der überwiegend Angehörige naturwissenschaftlicher Berufe zählen, sehen keine einschneidenden Rückwirkungen ihrer Tätigkeit und Erfahrungen im Entwicklungsdienst auf ihre berufliche Fachlichkeit. Es überwiegt die Einschätzung, dass sie sich für ihre Aufgabe im Entwicklungsdienst eher überqualifiziert gefühlt haben. Auch was die Erweiterung und Vertiefung ihrer professionellen Kernkompetenzen während ihres Einsatzes angeht, sind sie zurückhaltend. Sie haben z.T. sogar die Erfahrung gemacht, dass ihre beruflichen Kompetenzen angesichts der schnellen Veränderungen auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt relativ an Wert eingebüßt haben.

[28] z.B. Result Oriented Management Approach (ROMA) der AGEH

Zur **zweiten Gruppe** gehören jene Fachkräfte, die während ihres Entwicklungsdienstes erst ein (Selbst-)Bewusstsein in Bezug auf ihre beruflichen Kompetenzen gewonnen und sich eine relativ gefestigte professionelle Identität erarbeitet haben. Sie erfahren sich heute als deutlich kompetenter und wagen sich an Aufgaben und Herausforderungen heran, die sie sich vor ihrem Einsatz nicht zugetraut hätten.

Bei der **dritten Gruppe** hat sich eine solche gefestigte professionelle Identität (noch) nicht eingestellt. Im Gegenteil, durch die vielfältigen Qualifikationen und Kompetenzen, die diese Fachkräfte in ihrer Einsatzzeit erworben haben, verflüssigt sich eher ihr professionelles Profil. Es lässt sich nicht mehr ohne Weiteres einem der vorgegebenen Berufsbilder zuordnen. Interviewpartner/innen aus dieser Gruppe stocken oft erst, wenn sie nach ihrem aktuellen Beruf gefragt werden. Die Antwort lautet dann so oder ähnlich: „Das ist eine gute Frage, hm." Diese Fachkräfte fühlen sich meist eher als „Berater/in", wissen aber zugleich, dass ihre diesbezüglichen formalen fachlichen Referenzen nicht ausreichend sind, um in Deutschland als Berater/in und/oder Organisationsentwickler/in anerkannt zu werden.

Die Fachkräfte der **vierten Gruppe** haben sich während ihres Einsatzes bzw. ihrer Einsätze ein fest umrissenes – und zudem meist auch „arbeitsmarkttechnisch" erfolgversprechendes berufliches Fachprofil angeeignet. Mitunter sind sie sogar erst durch den Entwicklungsdienst auf dieses Berufsfeld gestoßen. Auf jeden Fall haben sie die Möglichkeiten, die Konjunkturen von Themen, aber auch günstige Fügungen und Glücksfälle proaktiv genutzt, um ein zukunftsträchtiges professionelles Entwicklungsfeld für sich aufzutun, dieses zielstrebig zu erkunden und zu nutzen.

Beispiele dafür sind:
Expertin und Beraterin für Inklusion/ *Diversity Management*:
- „Die ersten drei Jahre war ich (...) bei Handicap International. Dort hatte ich mein Büro. Die haben mich fit gemacht. Das war eine Aufbruchszeit zum Inklusionsthema. Deutschland hatte damals gerade die Konvention unterschrieben" [IP 6].

Industriepolitischer Berater (Fach- und Prozessberater für Nachhaltiges Wirtschaften):
- „Ich sehe mich nicht als Entwicklungshelfer, sondern mehr als international tätiger Berater. (...) Mein Berufswunsch, international tätig zu sein, hat sich im Laufe meines Studiums (...) konkretisiert, insbesondere durch mein Post-Graduierten-Studium am Seminar für Ländliche Entwicklung, das eine EZ-spezifische akademische Ausbildung darstellte. Ich bin also schon so etwas wie ein ‚gelernter Entwicklungshelfer', wenn man so will" [IP 36].

Berufsschullehrer und Ausbilder:
- „Ich habe meine Fähigkeit entdeckt, als Lehrer und Ausbilder zu arbeiten. Die Zeit im Entwicklungsdienst hat mich bewogen, die Richtung einzuschlagen und Jugendliche auszubilden" [IP 16].

Experte für Projektmanagement, Monitoring und Evaluierung:
- „Also dieses thematische Projekt PM&E – da zieht sich einfach mit dieser Qualifizierung, mit meiner Tätigkeit vor Ort und dem, was ich jetzt weitermache, – so ein roter Faden durch" [IP 40].

Entwicklungspolitische Kompetenzen

Entwicklungspolitische Kompetenzen machen Experten und Expertinnen erst eigentlich zu Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst. Das ist auch der Grund dafür, dass sie in der Vorbereitung der Fachkräfte neben Landeskunde, Sprachvermittlung und interkulturellem Training eine zentrale Rolle spielen. Sie wurden in den Interviews meist an erster Stelle genannt. Aus der Sicht der Fachkräfte sind sie zugleich die wichtigsten und selbstverständlichsten Kompetenzen. Sie stützen ihr Selbstverständnis und ihre Identität als Entwicklungs- bzw. Friedensfachkräfte.

Die in den Interviews genannten entwicklungspolitischen Kompetenzen stimmen weitgehend mit der aus der DEval-Evaluierung destillierten Liste überein. Einen informativen Überblick bietet auch die „Checkliste der Anforderungen an Entwicklungshelfer" von Regina Rohland, die auf der Webseite „Nachhaltige Jobs" zu finden ist: [29]
- strukturiertes & lösungsorientiertes Denken
- Selbstreflexion
- Empathie
- Selbstvertrauen
- Lernfähigkeit & Flexibilität
- Ambiguitätstoleranz (Unsicherheitstoleranz)
- Frustrationstoleranz und Belastbarkeit
- professionelle Distanz
- Verhandlungsgeschick
- Vermittlungsfähigkeit
- Sozial- und Kommunikationskompetenz
- Initiative
- Teamfähigkeit
- interkulturelle Sensibilität
- Selbstmanagement
- Konfliktfähigkeit.

Die genannten Kompetenzen finden sich in der einen oder anderen Formulierung in allen Interviews wieder. Dabei werden sowohl einzelne konkrete Kompetenzen genannt ...
- „Ich sehe mich im Moment als Mittlerin zwischen den Kulturen und Systemen, als Übersetzerin – es ist so eine Art Übersetzungsleistung" [IP 14].

... als auch ganz unterschiedliche Fähigkeiten summarisch aufgelistet:
- „Organisationstalent, Analysefähigkeiten, breiter Überblick, interkulturelle Sensibilität, d.h. Verständnis für Land und Leute und die je konkrete Situation, Kontaktfreudigkeit und Kontaktanbahnung, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion" [IP 24].
- „Fähigkeit, Wille und Interesse, fremde Sprachen schnell zu lernen, Empathie, Neugierde, Offenheit, Beobachtungsgabe bei der Analyse von neuen Situationen" [IP 38].

Wenn entwicklungspolitische Kompetenzen als Querschnittskompetenz verstanden werden, wird es möglich, über die bloße Aufzählung verschiedener „weicher" Kompetenzerwartungen an Fachkräfte hinauszugehen. Durch die Aufschlüsselung in die vier Basiskompetenzen – Fach- und Methodenkompetenzen,

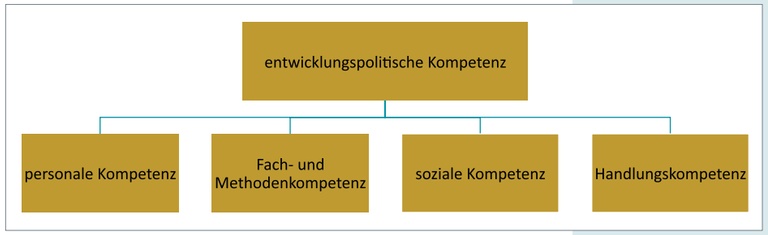


Abb. 9: Entwicklungspolitische Kompetenz als Querschnittskompetenz

[29] https://www.nachhaltigejobs.de/m/checkliste-entwicklungszusammenarbeit-ist-das-was-fuer-mich/47251117

Sozialkompetenzen, personale Kompetenzen und Aktivitäts- und Handlungskompetenzen – ergeben sich hilfreiche Kriterien und Anhaltspunkte sowohl für eine differenzierte Feststellung und Bewertung als auch für eine praxisnahe Vermittlung/Aneignung von Kompetenzen (siehe Abb. 9).

Unter die für ein kompetentes entwicklungspolitisches Handeln unerlässlichen **Fach- und Methodenkompetenzen** lassen sich u.a. folgende Fähigkeiten subsumieren:
- exzellente Sprachkenntnisse
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die konkreten Bedingungen im Partnerland
- Kommunikationskompetenz, wie aktives Zuhören und konstruktives Feedback
- Selbstreflexion
- professionelle Distanz
- Konfliktfähigkeit und konstruktiver Umgang mit Konflikten
- neutrale/überparteiliche Vermittlung
- Verhandlungsgeschick
- Förderung von Ownership
- Bewahrung eines Blicks von außen („produktive Fremdheit")
- transparenter Umgang mit variierenden Rollenerfordernissen und -erwartungen
- Initiierung und Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen.

Zu den Sozialkompetenzen zählen:
- Kooperationsbereitschaft gegenüber anderen Kulturen
- feinfühliger Umgang mit anderen Wertesystemen
- Geduld und Einfühlungsvermögen im Umgang mit den Selbstverständlichkeiten, Sitten und Gebräuchen in anderen Kulturen
- Toleranz und Verständnis gegenüber Arbeitsmethoden und Arbeitsmentalitäten in anderen Kulturen
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf einen fremden Kontext einzulassen / sich selbst verändern zu lassen sowie
- der flexible, aufgeschlossene und neugierige Umgang mit sich verändernden Bedingungen.

Den personalen oder auch Selbstkompetenzen (Selbstmanagement) sind u.a. folgende Fähigkeiten zuzurechnen:
- ein positiver und selbstsorgender Umgang mit Stress in vielfältigen Facetten
- Ambiguitätstoleranz
- sich seiner eigenen Bedürfnisse bewusst sein, „um seine Grenzen und seine Fähigkeiten vor Augen zu haben oder seine Position im Team zu finden" (ebd.).

Zu den Aktivitäts- und Handlungskompetenzen gehören z.B.:
- Entscheidungsfähigkeit
- Gestaltungswille
- Tatkraft und Belastbarkeit
- Beharrlichkeit
- Mobilität und Initiative.

Beratungskompetenz
Die meisten Fachkräfte müssen den Quantensprung vom „Macher" über den „Ausbilder" zum „Berater" im Verlauf ihrer Einsatzzeit bewältigen. Sie bewerben sich als Expert/innen für ein bestimmtes Fachgebiet. Die Mehrzahl von ihnen verfügt zu diesem Zeitpunkt noch kaum über Qualifikationen und Erfahrungen als Ausbilder/in bzw. Berater/in. Eine Ausnahme bilden die Fachkräfte, die bereits über EZ-Erfahrung verfügen bzw. schon vorher als Fachkraft im Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienst tätig waren.

Der anspruchsvolle Lern- und Entwicklungsprozess vom „Experten" zum „Berater" beginnt mit der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. Im Idealfall absolvieren die Fachkräfte dort eine nur wenige Tage umfassende Fortbildung zum Thema „Beratungsrollen und Beratungskompetenzen".[30] Die Erprobung, Aneignung und Weiterentwicklung der neuen Kompetenzen erfolgt während des Einsatzes – on the job. Die Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, sich unter sozial und kulturell wenig vertrauten Bedingungen sowie in einer (oder mehreren) Fremdsprachen zum Ausbilder, Trainer und Berater zu qualifizieren.

Kompetenzentwicklung im Entwicklungsdienst – ein Fallbeispiel
Meine Hauptaufgaben als Technischer Berater und Co-Koordinator in dem Projekt ARSAMA III, das hauptsächlich zur Ernährungssicherung in Nord-Guinea (Fouta Djallon) arbeitete, habe ich darin gesehen, meine Kolleg/innen bei ihren täglichen Arbeiten zu unterstützen, modernere Arbeitsmethoden vorzustellen und ganz allgemein das Leben ein Stück weit mit der Bevölkerung zu teilen – darum ging es im Wesentlichen. Es gab neben erfreulichen Dingen auch genügend Probleme. So ist der Brauch der Ethnie der Fulbe (frz. Peulh) weit verbreitet, bei Festen der Völlerei zu frönen. Zwischen den Festen allerdings essen die Menschen wenig und nehmen kaum Proteine und Calcium zu sich. Sehr schlimm ist dies häufig für die Entwicklung der Kinder. Auch die zum Teil massive Degradierung der Böden und der Vegetation war ein Problem. Sie wird hauptsächlich durch Brandrodung, Fraß bzw. Trittschäden der umherziehenden Nutztiere verursacht. Da haben wir mit unseren Sensibilisierungskampagnen angesetzt. Für mich als Landschaftsökologe war es faszinierend, die artenreichere Flora und Fauna des nördlichen Fouta Djallon zu studieren und Erkenntnisse in die entsprechenden Arbeiten einzubinden. Es handelt sich um ein Hochland, das so kaum in Afrika zu finden ist. Für mich stellte sich häufig die Frage, was man landwirtschaftlich so alles in der Zone anstellen kann. Die vorherigen Projektphasen hatten schon Obstsorten gepflanzt, auch Avocadobäume, die sehr gute Ergebnisse zeigten. Ebenfalls Kartoffeln wachsen prächtig. Wir haben mehre Studien im Gelände durchgeführt, auch die Vorgänger taten dies. Da wir in der dritten Ausführungsphase waren, konnte ich gut mit dem Team die Entwicklung und Resultate der vorherigen Phase evaluieren. Wir haben auch teilweise noch jene Gruppen im Feld beraten, die in der aktuellen Phase nicht mehr unterstützt wurden. Bei der Projektdurchführung haben wir mehrere Strategien verfolgt: Zum Beispiel haben wir vorab entwickelte Ansätze zur Förderung einer gesunden Ernährung getestet (z.B. im Zuge der Aktionsforschung) und die erfolgreichen dann versucht, in die Breite zu implementieren. Grundsätzlich hatte die Projektphase zwei Richtungen: einerseits kostengünstige und nachhaltige Formen der modernen Landwirtschaft und Tierhaltung auszuprobieren bzw. in der Zone zu implementieren (bspw. Tests von Gemüsevarietäten, Beratung zum terrassierten Anbau, Einführung der semi-professionellen Kaninchen- und Ziegenhaltung) und andererseits Sensibilisierungskampagnen zu Themen, wie gesunde Ernährung und Waldschutz, durchzuführen. Flankiert wurde dies durch Maßnahmen zur Erwachsenenalphabetisierung.

[30] Das ist der Titel des Beratungskurses bei der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) in Bad Honnef. Die Akademie ist eine Einrichtung der GIZ. Sie bietet sowohl für die GIZ als auch für andere Auftraggeber Seminare und Trainings an, insbesondere im Bereich der Vorbereitung. Ein Teil des Angebots erfolgt im Auftrag des BMZ.

Im Bereich tropische „Kleintierhaltung“ hatte ich zu Beginn meines Einsatzes längst nicht so weitreichende Kenntnisse. Deshalb wollte ich eine Weiterbildung zur Kaninchenzucht in Afrika machen. Es war lohnenswert für mich und für das Projekt, dass ich schließlich in Benin, am Institut CECURI der Universität von Abomey-Calavi, fortgebildet wurde. Es ist wichtig, mit Menschen zu lernen, die die kulturellen, klimatologischen und naturräumlichen Bedingungen kennen und praktische Erfahrungen mit ähnlichen Zielgruppen aufweisen. Um den Bauern neue Anbaumethoden näher zu bringen, haben wir z.B. die Farmer Field School Methode genutzt[31]. Dabei haben wir „klassisch bewirtschaftete“ mit „alternativ bestellten“ Anbauflächen verglichen. Beim Tomatenanbau ging es z.B. darum, den Bauern die Vorteile eines „Standsystems“ aufzuzeigen. Durch die Demonstrationen haben sie begreifen können, dass Früchte seltener faulen, wenn sie nicht ständig auf dem Boden liegen. Zur Schulung von Schreib- und Rechenkompetenzen haben wir die REFLECT-Methode nach Paulo Freire angewendet. dvv international (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands) arbeitet in Guinea mit dem Ansatz und hatte auch schon in einer Vorgängerphase mit dem Projekt dazu kooperiert. Bei dieser Methode werden „Bildungskreise“ in ausgesuchten Örtlichkeiten gegründet und nach einer speziellen Methodik animiert. Die „Ausbilder“, die aus der Umgebung stammten und selbst weitergebildet wurden, bekamen ein Gehalt für ihre Arbeit. Auf diese Weise konnten wir 800 erwachsenen Personen Grundkompetenzen vermitteln und nebenbei auch noch zum Empowerment der Frauen beitragen.

Box 2: Fallbeispiel für Kompetenzentwicklung im Entwicklungsdienst

Das Fallbeispiel (siehe Box 2) zeigt, wie ein solcher Lernprozess in der entwicklungspolitischen Praxis vonstattengeht. Die Fachkraft übernimmt selbst die Steuerung des Prozesses. Von ihren Entscheidungen hängt auch ab, ob und inwieweit die Anpassung ihrer eigenen Fach- und Methodenexpertise an die konkreten lokalen Gegebenheiten gelingt. In den Interviews haben die Fachkräfte auf unterschiedliche Art und Weise darüber berichtet und reflektiert, wie sie sich Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen auf den Gebieten Ausbildung und Beratung angeeignet haben. Es sind meist Schilderungen eines *Learning by doing*:

- „Fachlich habe ich viele Dinge gemacht, die ich vorher nicht konnte. Die habe ich mir angelesen und gelernt. Neben Latrinen- und Brunnenbau, Teamleitung und dem Schreiben von Projektanträgen war das vor allem das Wissen und die Erfahrung, wie man mit wenig finanziellen Ressourcen das Verhalten der Leute, hauptsächlich durch viel Unterricht – z.B. in Krankheitsprävention – verändern kann. So haben die Leute z.B. angefangen, Wasser abzukochen, auf Hygiene zu achten, Tiere einzuzäunen und Latrinen zu bauen“ [IP 10].
- „Ich habe in einer supranationalen Institution gearbeitet, in der die Leute etwas auf sich halten. Es waren richtig harte Knochen. Ich war in vielen Kontexten oft die einzige Frau. Ich weiß, nicht wie ich es ausdrücken soll. Ich hatte ja den Kurs zu Beratungsrollen. Vielleicht hätte ich da mehr gebraucht, um da besser mithalten und das aushalten zu können. (…) Ich habe in der Praxis selbst erlebt, wie Beratung funktioniert und mir das nach und nach angeeignet. (…) In einer solchen Organisation kommt keiner zu einer so jungen Frau (…), um sich von ihr beraten zu lassen“ [IP 3].

[31] The Farmer Field School (FFS) is a group-based learning process. During the FFS, farmers carried out experiential learning activities that helped them understand the ecology of their fields. These activities involve simple experiments, regular field observations and group analysis. The knowledge gained from these activities enables participants to make their own locally specific decisions about crop management practices. This approach represents a radical departure from earlier agricultural extension programmes, in which farmers were expected to adopt generalized recommendations that had been formulated by specialists from outside the community (https://en.wikipedia.org/wiki/Farmer_Field_School).

Fast durchgängig wird deutlich, dass sowohl die Vorbereitung als auch die Begleitung in puncto Beratungskompetenz als ausbaufähig angesehen werden. So haben bis heute offenbar noch längst nicht alle Fachkräfte in der Vorbereitung die Möglichkeit, an einem Weiterbildungskurs zum Thema Beratung teilzunehmen (siehe auch Abschnitt 4.2.1).

Rückblickend werden die während des Einsatzes erlebten Bewährungs- und Lernprozesse auf dem Weg zum/r Berater/in fast durchweg positiv reflektiert:

- „Heutzutage würde ich sagen, dass ich vor allem von den in der EZ selbst erworbenen praktischen Kompetenzen am meisten profitiere (im Sinne von Erfahrungswissen und implizitem Know-how). Das sind einerseits methodische Kompetenzen, aber auch allgemeine Kompetenzen als Consultant, einschließlich Soft Skills, die man erwirbt und ausbaut, wenn man jahrelang als Berater im internationalen Kontext unterwegs war. Fachwissen, das man ständig aktualisiert, ist natürlich auch wichtig, aber insgesamt halte ich Methoden-Kompetenz für ausschlaggebender für die Wirkung eines EH-Einsatzes (bzw. jedes EZ-Einsatzes)“ [IP 36].

Organisationsentwicklungskompetenz

Das Wissen und die Fähigkeit, beratend zur Veränderung der Kultur und der Strukturen der Partnerorganisation bzw. des lokalen Teams beizutragen, stellt eine zusätzliche Stufe und Dimension von Beratungskompetenz dar. Es geht darum, die Veränderungen im gemeinsamen Erfahrungswissen auch nachhaltig im Selbstverständnis, in den Zielen, in den Abläufen und Strukturen der Organisation und der Interaktion mit den Zielgruppen zu verankern.

Von den interviewten Fachkräften hatten nur wenige in ihrer Vorbereitung die Möglichkeit, an einem Kurs zum Thema Organisationsentwicklung – z.B. „Organisation verstehen – Veränderungsprozesse begleiten“ der AIZ – teilzunehmen. Als hilfreiche Unterstützung für die Aufgabenerfüllung in diesem Bereich wird von den GIZ-Fachkräften die Schulung *„Capacity WORKS“*[32] angesehen:

- „Der Kurs Capacity WORKS unter anderem zu Organisationsanalyse, Organisationsentwicklung und Organisationsberatung war super hilfreich. Uns wurden ganz verschiedene Konzepte und Tools an die Hand gegeben, die man sehr praktisch anwenden kann“ [IP 11].
- „Also wir hatten so nach einem Jahr die Möglichkeit, an einer Capacity WORKS-Schulung teilzunehmen. Das ist aus meiner Sicht sehr gut; es ist sehr theoretisch. Aber man muss sich das rauspicken, was man für sich gebrauchen kann. Und ich habe es auch angewandt, dann nachher. Also ich hätte mir gewünscht, das vorher zu haben“ [IP 29].

Die Aneignung von Kompetenzen in der Organisationsentwicklung erfolgt – wie schon zum Thema Beratung – ebenfalls überwiegend durch *Learning by doing*:

- „Ich habe mir das alles vor Ort angeeignet. (…) Dazu gehörte auch die Steuerung von Change-Prozessen auf der individuellen, der Team- und der Gemeindeebene. Dabei habe ich die positive Erfahrung gemacht, dass Veränderungen im sozialen Bereich durchaus möglich sind“ [IP 5].

[32] Capacity WORKS wurde 2006 in der ehemaligen GTZ entwickelt, einer der Vorläuferorganisationen der heutigen GIZ. Es wurde dort nach einer zweijährigen Pilotphase in den Jahren 2009 und 2010 als Managementmodell für Nachhaltige Entwicklung eingeführt. Heute ist Capacity WORKS in alle zentralen Verfahren der GIZ integriert, vom Programmdesign über die Durchführung bis hin zur internen Evaluierung und Berichterstattung (GIZ GmbH (Hrsg.) 2015).

Dass das Anstoßen und die Durchsetzung von organisationalen Veränderungsprozessen immer ein gegenseitiger und manchmal auch schmerzhafter Lernprozess mit den Verantwortlichen der Partnerorganisation ist, verdeutlicht beispielhaft die folgende Antwort:

- „Unser erstes Projekt – das war ein harter Kampf, wirklich ein harter Kampf, bis sie die Projekt-Prinzipien verstanden und akzeptiert haben. Früher waren es vor allem Missionare und Leute, die mit gutem Willen geholfen haben. Da gab's keine Projekte im heutigen Sinne. Das waren mehr so finanzielle [Hilfen], wo keine Rechtfertigung und auch keine Transparenz nötig waren. Dass es dann plötzlich ganz anders laufen muss, dass man Pläne auch umsetzt, dass man auch das Geld für das verwendet, wofür man gesagt hat, dass man das tun soll, das war am Anfang schon etwas schwierig. Aber ich denke, jetzt läuft's wirklich gut selbst weiter" [IP 15].

Fachkräfte, die bereits über Vorerfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit und Beratungskompetenzen verfügten, profitierten vor Ort davon und konnten diese auch besser in Lern- und Kompetenzgewinne ummünzen:

- „Meine berufliche Kernkompetenz ist Organisationsberaterin. Das hat sich vertieft. Ich verfüge heute über eine enorme Methodenvielfalt. Auch meine Analyse- und Strategiekompetenzen haben sich verbessert. In Deutschland sind alle sehr spezialisiert. In den Partnerländern musste man viel breiter arbeiten" [IP 11].

Dass Kompetenzen in Organisationsentwicklung tatsächlich einen Unterschied machen können, belegen die Antworten von meist erfahreneren entwicklungspolitischen (Organisations-) Berater/innen:

- „Also ich glaube, ich habe es geschafft, diese sehr desolate Teamsituation innerhalb der Bezirksregierung [zu verbessern] – jeder war des nächsten so bisschen Feind, man kann eigentlich nicht zusammen arbeiten und nicht jeder hat sich wirklich beteiligt – (…) Und das habe ich, glaube ich ganz gut hingekriegt (…), dass ich es geschafft habe in der Zeit, ein Team zusammenzukriegen (…), das auch die Leute einbezieht, die vorher eher ausgeschlossen waren" [IP 29].

Sie verfügen verständlicherweise über ein breiteres Repertoire an Kompetenzen und Handlungsoptionen:

- „Ein guter Berater zeichnet sich auch dadurch aus, dass er keine ‚Ersatzvornahme' betreibt, sondern strukturbildende Effekte in der Partnerorganisation generiert. Das kann in der Praxis auch mal heißen, dass man bestimmte Dinge eben nicht tut – obwohl es der Auftraggeber und eventuell auch die Partnerorganisation von einem erwarten" [IP 36].

Vernetzungskompetenz

Gemessen an dem Stellenwert, dem die Vernetzung mit Partnern und institutionellen Akteuren außerhalb der Partnerorganisation in der DEval-Evaluierung beigemessen wird, nimmt die Vernetzungskompetenz in den Antworten der interviewten Fachkräfte einen vergleichsweise geringen Raum ein. Auf Nachfrage wird „Vernetzung" zwar als eine wichtige Kompetenz bestätigt, doch werden nur selten Beispiele aus der eigenen Tätigkeit und Erfahrung angeführt.

Das Thema spielt offenbar auch bei der Vorbereitung kaum eine Rolle. Nur im Kursangebot der Akademie für Konflikttransformation findet sich ein Kurs zu den Grundlagen, Strategien und Methoden der Vernetzung in der Entwicklungszusammenarbeit. Auch der Unterstützung der Vernetzung zwischen den Fachkräften vor Ort wird immer noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. So bleiben sowohl potenzielle Synergieeffekte zwischen verschiedenen Projekten und Programmen als auch mögliche Impulse für das eigene Lernen ungenutzt:

- „Auch ein Kurs in Networking wäre sehr gut und interessant. Das bietet sich gerade an, wenn man aus einem Bereich kommt, wo man so ethisch arbeitet wie der ZFD. Man tauscht sich aus – jeder bringt was ein. Das verlangt schon gewisse Kompetenzen" [IP 14].
- „Ich hätte noch ein besserer Netzwerker sein können, um schneller die entsprechenden Ansprechpartner der Branche (auch außerhalb der Partnerorganisation) zu finden" [IP 38].

Von vielen interviewten Fachkräften wurde angemerkt, dass sie sich in dieser Hinsicht eine größere und systematischere Unterstützung gewünscht hätten. Vorgeschlagen wurde beispielsweise, dass schon während der Vorbereitung Informationen und Kontaktdaten zu den Fachkräften zur Verfügung gestellt werden, die zur gleichen Zeit im selben Partnerland bzw. in derselben Region tätig sind, besonders dann, wenn sie zu ähnlichen Themen arbeiten.

Grundsätzlich wünschen sich viele Fachkräfte mehr Unterstützung für Vernetzungsaktivitäten sowohl mit anderen Fachkräften als auch mit externen Organisationen und Partnern:

- „Wir hätten gern mal eine offizielle, auch bezahlte Gelegenheit gehabt, uns mit den Kollegen regelmäßig zu treffen. Es wurde einfach abgewehrt" [IP 20].
- „Vernetzung mit anderen Fachkräften und Projekten, die auch in sozialen Kinderprojekten tätig gewesen sind, wäre nicht schlecht gewesen" [IP 41].

Wie wichtig individuelles Engagement und Vernetzungskompetenz für den Erfolg eines Projekts sind, zeigt das Beispiel eines Ausbildungs- und Beratungsprojektes an einem Ausbildungszentrum für Schwestern und Pfleger. Die beiden Fachkräfte nutzen ihre Kontakte im Land, ihre Kontakte aus einem früheren Einsatz in Uganda sowie über ihre Entsendeorganisation neu geknüpfte Kooperationsbeziehungen zu den Organisationen „Deutsches Institut für ärztliche Mission" (DIFÄM) und „Hilfe für Brüder", um u.a. die Versorgung des Projektes sicherzustellen, die Laborsituation zu verbessern, Reparaturen zu finanzieren und eine begleitende Fortbildung in Projektmanagement zu organisieren.

Die Bedeutung der persönlichen Sensibilisierung für das Thema Vernetzung, des persönlichen Interesses und Engagements sowie der individuellen Fähigkeit zur Kontaktanbahnung wurden von mehreren Interviewpartner/innen hervorgehoben.

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor sind die Vernetzungsmöglichkeiten vor Ort sowie die Kultur und die Vernetzungspraxis der Partnerorganisation. So macht es einen Unterschied, ob die Fachkraft in der Hauptstadt oder in einer entlegenen ländlichen Region stationiert ist. Ist die Organisation schon gut vernetzt und verkehrt im nationalen Maßstab und eventuell auch international mit unterschiedlichen Partnern, wächst die Fachkraft sozusagen in diese Kultur mit hinein. Umgekehrt kann eine allein auf den lokalen Kontext beschränkte Organisation auch die Vernetzungsbemühungen der Fachkraft erschweren.

Zusätzliche Kompetenzen

In den Interviews mit den Fachkräften bestätigte sich, dass die in der DEval-Studie ausgewiesenen „zusätzlichen Kompetenzen" in den Bereichen Management, neue Medien, Mediation und Konfliktbearbeitung sowie Planung, Monitoring und Evaluierung (PM&E) zunehmend wichtiger für die Aufgabenbewältigung im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst werden. Die Entsendedienste reagieren bereits auf die Befunde der DEval-Studie, indem sie diese fachlich-methodischen Qualifikationen und Skills in die Ausschreibungen für neue Stellen übernehmen und entsprechende Weiterbildungsangebote in die Vorbereitung der Fachkräfte integrieren.

Aus den Rückmeldungen mehrerer Fachkräfte wird deutlich, dass es weitere professionelle Qualifikationen und Kompetenzen gibt, die sie für die Bewältigung der wachsenden Anforderungen in den Partnerländern benötigen. Insbesondere drei Bereiche lassen sich identifizieren:

- *erstens* methodisches Handwerkszeug, wie Finanzen, Controlling, Fundraising, Verhandlung
- *zweitens* besondere fachliche Qualifikationen, Kenntnisse und Kompetenzen, wie vertiefte Landeskenntnisse zu den Handlungsfeldern, Teamleitung, Planung und Strategieentwicklung, Wissensmanagement, Bildungsmanagement und Curriculums-Entwicklung, Konzipierung und Implementierung einkommensschaffender Maßnahmen
- *drittens* politische Analyse- und Handlungskompetenzen, wie Umgang mit und Bekämpfung von Korruption, Legitimations- und Identitätsmanagement von Organisationen sowie Steuerung von sozialen Veränderungsprozessen in Mehrebenen-Systemen.

Mit dem Anspruch, nachhaltig zu Veränderungen in Bereichen, wie z.B. Landwirtschaft und Ernährungssicherheit, Umwelt- und Klimaschutz, Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit oder Wirtschaftsförderung in den Partnerländern, beizutragen, ist der Entwicklungsdienst unweigerlich auch politisch. Fachkräfte sehen sich gefordert, nicht „nur" Lernprozesse und Strukturwandel innerhalb ihrer Partnerorganisationen bzw. lokalen Teams voranzubringen, sondern auch Schritte in Richtung eines nachhaltigen sozialen Wandels in deren Umfeld anzustoßen.

Mehr und mehr wächst die Einsicht, dass sozialer Wandel auf der Mikroebene nur dann wirklich nachhaltig sein wird, wenn sich gleichzeitig auch das sozio-kulturelle und sozio-politische Umfeld der Organisation und der Zielgruppe(n) verändert. Um diese Veränderungen auf der Meso- und Makroebene zu unterstützen, benötigen Entwicklungs- und Friedensfachkräfte neben der Stärkung und Weiterentwicklung ihrer Beratungs- und Vernetzungskompetenz auch spezifische professionelle Qualifikationen und Kompetenzen der politischen Analyse und Steuerung.

Eine Vorbereitung und Weiterqualifizierung zu explizit politischen Themen und Kompetenzen im Tätigkeitsfeld „Entwicklungsdienst" erfolgt nach Auskunft der interviewten Fachkräfte bislang kaum. Eine Einführung in die politischen Zusammenhänge und Hintergründe des Entwicklungsdienstes bieten z.B. die Angebote von AGEH und Brot für die Welt zum Thema „Entwicklung und Politik".

2.3 Bausteine für ein Kompetenzmanagement im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst

Wie in den Abschnitten 2.1 und 2.2 gezeigt, können aus der Wirkungslogik und den Befunden der DEval-Studie aussagekräftige Kriterien für die Systematisierung und Bewertung der Kompetenzen von Fachkräften im Entwicklungsdienst „destilliert" werden. Mit den Kriterien, die durch die Aussagen der interviewten Fachkräfte bestätigt und ergänzt wurden, ist eine gute Grundlage für die Entwicklung eigener Kompetenzmodelle und Kompetenzanforderungsprofile gegeben. Darauf können die Entsendeorganisationen bei der Einführung bzw. weiteren Ausgestaltung einer kompetenzbasierten Personalentwicklung und Weiterbildung aufbauen.

Verschiedene kompetenzbasierte Verfahren und Instrumente haben bereits Eingang in die Organisationen und Einrichtungen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes gefunden:

- Die Kompetenzentwicklung ist in der Zusammenarbeit mit Partnern und in verschiedenen Handlungsfeldern ein zentrales Entwicklungsziel (z.B. GIZ).
- Kompetenzanwendung und -entwicklung sind Indikatoren bei der Wirkungsmessung (z.B. DEval-Evaluierung).
- Ansätze einer kompetenzbasierten Personalentwicklung finden u.a. bei der Auswahl und Rekrutierung von Fachkräften Anwendung (z.B. AGEH).
- Die Entwicklung von Weiterbildungs- und Trainingskursen und die Steuerung von (Selbst-) Lernangeboten erfolgen mithilfe von kompetenzbasierten Didaktik-Konzepten (z.B. AIZ).
- In der Rückkehrerarbeit nehmen das Bewusstmachen und die Bilanzierung von während des Einsatzes erworbenen Kompetenzen einen zunehmend prominenten Platz ein (z.B. AGdD-Förderungswerk).

Bislang handelt es sich dabei jedoch überwiegend um partielle Ansätze. Die bisherige Praxis deutet eher auf einen Suchprozess als auf die Umsetzung einer stringenten Strategie hin. Eine Ausnahme bildet z.B. das Didaktik-Konzept der AIZ (Krewer/Uhlmann 2015). Auch scheint noch nicht in allen Organisationen grundsätzlich geklärt zu sein, ob und inwieweit kompetenzbasierte Verfahren und Instrumente für die Personalentwicklung und Weiterbildungssteuerung eingeführt und genutzt werden sollen.

Zudem ist es für ein funktionierendes Kompetenzmanagement allein nicht ausreichend, entsprechende Verfahren, wie Kompetenzmodelle und Anforderungskataloge, einzuführen. Die Dienste und Institute als Ganzes stehen vor der Herausforderung, sich zu „lernenden Organisationen" zu entwickeln. Marksteine auf diesem Weg sind z.B. die Reflexion und Veränderung der mentalen Modelle der Organisation, die Entwicklung einer entsprechenden gemeinsamen Vision sowie die kontinuierliche Förderung der Lern- und Veränderungsbereitschaft aller Bereiche und Akteure.

Eine lernende Organisation muss sich u.a. an folgenden Kriterien und Zielbeschreibungen messen lassen:

- bereichs- und teamübergreifende dialogische Kommunikation (Kommunikations- statt Informationskultur)
- demokratischer und partizipativer Führungsstil, Wertschätzung für kritische Rückmeldungen, Unterstützung neuer Ideen
- Fähigkeit der Organisationen und Teams zur Selbstreflexion und Selbstbeobachtung sowie zur kontinuierlichen Innovation als Denkhaltung und Handlungsmaxime
- Gewährleistung von Reflexions- und Leerzeiten, kreativen Auszeiten und Bildungszeiten im Vollzug der Arbeit
- Ermutigung von Fehlertoleranz und Experimentierfreudigkeit sowie
- aktive und regelmäßige Nutzung von Team-, Mitarbeiter- und Konfliktgesprächen sowie Workshops und anderen Formaten zur Förderung und Unterstützung des Team-Lernens und des wechselseitigen individuellen Lernens.

2.3.1 Ganzheitliches Kompetenzverständnis

Zum Kompetenzmanagement eines Unternehmens bzw. einer Organisation gehören mehrere Bausteine. Das Wichtigste ist das normative und konzeptionelle Fundament. Gemeint ist ein Kompetenzverständnis, das den Werten, Zielen und der Identität der Organisation entspricht. Darauf aufbauend können dann Kompetenzmodelle und Anforderungsprofile sowie Verfahren der Kompetenzfeststellung und -bewertung entwickelt werden.

Zentraler Bezugspunkt für ein mit den Werten und Zielen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes kompatibles Kompetenzverständnis ist das Individuum. Ein solcher, vom Individuum her gedachter Ansatz setzt sich ausdrücklich von Spielarten ab, die hauptsächlich auf die Handlungsfähigkeit im Beruf und auf die Arbeitspraxis fokussieren und deren Hauptaugenmerk auf die „Verwertbarkeit erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gerichtet ist (Wittwer 2003: 28).

Ohne ihren Träger wären Kompetenzen weder existent noch wirkmächtig. Jeder Mensch ist Eigentümer seiner Kompetenzen. Die situativ verfügbaren Kompetenzen entscheiden über die Breite und die Differenziertheit seines eigenen „Möglichkeitsraums“. Dies schließt die Fähigkeit ein, ganz unterschiedliche Situationen und Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und eigenen Prämissen zu meistern.

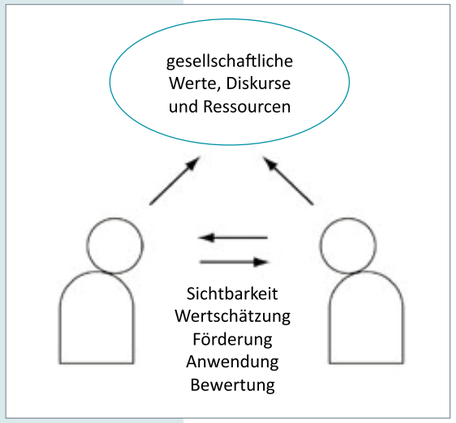


Abb. 10: Kompetenzanwendung und -entwicklung in der sozialen Interaktion

In dem Maße, wie der Einzelne seine Kompetenzen im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert, vollzieht sich eine fortlaufende „Selbsterzeugung des Subjekts“ (Brödel 2002: 41). Wie und in welche Richtung sich sein Selbstbewusstsein und seine Identität entwickeln, hängt in hohem Maße davon ab, ob und inwieweit sein Wissen, seine Fertigkeiten und Fähigkeiten von wichtigen Bezugspersonen und seiner sozialen Umgebung insgesamt wertgeschätzt, gefördert und unterstützt werden.

Diese Interaktion findet nicht im luftleeren Raum statt. Großen Einfluss darauf haben die in der Gesellschaft und der Organisation bestimmenden Werte und Diskurse. Wie sich der Einzelne einbringen und behaupten kann, liegt wiederum an den kognitiven, emotionalen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die ihm zur Verfügung stehen (siehe Abb. 10).

In der Wechselwirkung von individueller Disposition, verfügbaren Ressourcen und gesellschaftlichen Anforderungen bildet sich im Laufe des Lebens eine Art „persönlicher Mythos“ heraus, der wie ein Leitmotiv die individuellen Erfahrungen und die Angebote an kulturellen Symbolen, Bildern und Motiven, die den Einzelnen von Kindheit an umgeben, in einem mehr oder weniger kohärenten Narrativ zusammenführt. Er prägt die Einordnung und Bewertung späterer Ereignisse und Erfahrungen, ermöglicht Orientierung und liefert den Rahmen, um Wechsel und Veränderung in eine (Berufs-)Biografie zu integrieren (Wittwer 2003: 29).

Kompetenzen betreffen grundsätzlich die Handlungsfähigkeit eines Menschen in allen Bereichen seines Denkens, Wollens und Handelns – im Umgang mit sich selbst, im Beruf, in der Gesellschaft, in der Lebenswelt, in der Freizeit und in seinen privaten Beziehungen (siehe Abb.11).

Der Vollständigkeit halber müsste eigentlich auch die Natur, also das Handeln in und gegenüber der Natur, mit in die Grafik aufgenommen werden. Idealerweise wirken alle Kompetenzen im Handeln einer Person zusammen. So sind Selbstorganisations- und Orientierungsfähigkeit natürlich auch im Beruf gefragt, genauso wie Kreativität in der gesellschaftlichen Arbeit oder Verantwortung gegenüber Familienangehörigen und Freunden.

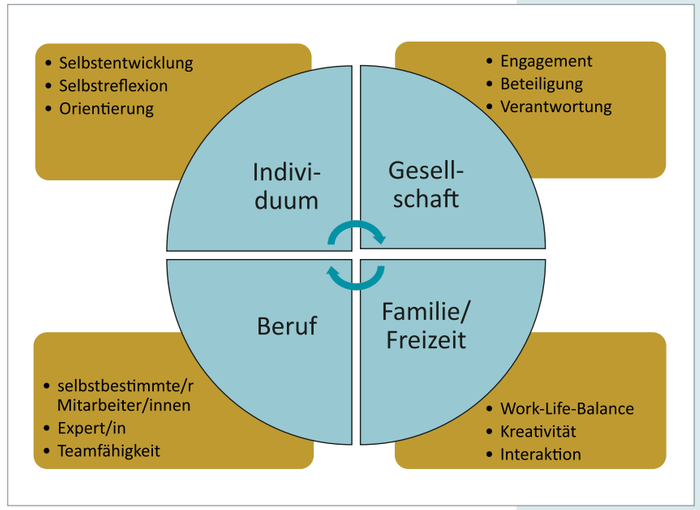


Abb. 11: Ganzheitliche Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Die verschiedenen Facetten eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses finden sich übrigens in der Definition des Didaktik-Konzepts der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) wieder:

- Kompetenz entwickelt sich in einem Reifungsprozess: Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum durch reflektierte und selbstgesteuerte Anwendung erworben.
- Kompetenzen sind beständig: Es sind tief verankerte Fähigkeiten einer Person, die es ihr ermöglichen, im beruflichen Kontext flexibel und zielorientiert Situationen zu gestalten.
- Kompetenzen sind sichtbar: Kompetenzen zeigen sich in Handlungen und bezogen auf Mitmenschen/die Umwelt“ (Krewer/Uhlmann 2015: 8).

Die Definition unterstreicht auch noch einmal, dass Kompetenzen in einer bestimmten Werthaltung verankert sein müssen. Die Autor/innen sprechen anschaulich von „Halt(er)ung“. Kompetenzen tragen – so ihre Überzeugung – nur dann „zu nachhaltiger Wirkung bei, wenn sie mit einer grundlegenden Wertorientierung verbunden sind“. Die Haltung bildet – wie ein Kompass – die zentrale Steuerungsinstanz der Kompetenzanwendung:

> „‚Haltung‘ ist die Art und Weise, wie (für welche Ziele und auf welcher Grundlage welcher Werte) eine Person ihre Kompetenzen einsetzt. Die Haltung ist kein in konstanter Weise präsenter und durchgängig in immer gleicher Weise wirksamer Charakterzug, sondern aktualisiert sich immer wieder von Neuem im Handeln einer Person“ (ebd.: 14).

2.3.2 Kompetenzmodelle als Instrument der Personalentwicklung und des Managements

Kompetenzmodelle dienen dazu, diejenigen Qualifikationen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen darzustellen, die für die Erreichung der Ziele einer Organisation essentiell sind. Anhand des Modells können dann sowohl die vorhandenen Kompetenzen erfasst und bewertet als auch die erforderlichen Kompetenzen in Form von Anforderungsprofilen ausgewiesen werden.

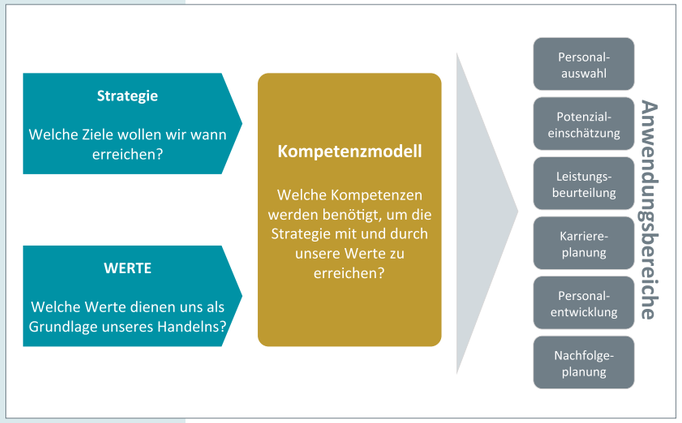


Abb. 12 : Strategisches Kompetenzmodell und Anwendungsbereiche [33] (nach: Sauter und Staudt, 2016)

Regelmäßige Kompetenzchecks ermöglichen einen aktuellen Abgleich zwischen Soll- und Ist-Stand bezogen auf die Qualifikationen und Kompetenzen von Führungskräften und Mitarbeitenden, aber auch von Bereichen und Teams.

Es gibt verschiedene Wege und Verfahren, ein organisationsspezifisches Kompetenzmodell zu erstellen. Eine Variante wurde bereits mit dem KODE-Ansatz in Abschnitt 1.3 erläutert. Eine weitere Möglichkeit wird mit dem „Kompetenzmodell" am Beispiel des GRETA-Projektes in Abschnitt 3.7.2 vorgestellt. Das Kompetenzmodell ist eine Kombination aus dem sogenannten Malik-Führungsrad (Malik 2006) und dem KODE©-Kompetenzatlas.

Die Einführung eines kompetenzbasierten Personalmanagements und die Entwicklung von organisationsübergreifenden und/oder bereichsspezifischen Kompetenzmodellen ist ein aufwendiger Prozess (vgl. z.B. Sauter/Scholz 2015). Bewährt hat sich dabei, von den übergeordneten Zielen und der Strategie der Organisation auszugehen und alle Hierarchieebenen – beginnend mit den Führungskräften – in den Prozess einzubeziehen. Weitere Erfolgsbedingungen sind die Rückbindung an die Werte der Organisation und die Nutzung einer gemeinsamen Sprache (siehe Abb. 13).

Michael Campion et al. haben Erfahrungen von Unternehmen bei der Einführung von Kompetenzmodellen analysiert und die Ergebnisse ihrer Untersuchung in zwanzig Schritten bzw. Aspekten zusammengefasst, die in einem solchen Prozess zu beachten sind (Campion et al. 2011).[34]

Kompetenzmodelle können auch speziell für die Steuerung von Weiterbildungs- und Lernprozessen entwickelt und eingesetzt werden. Beispiele dafür sind das „Vierfelder-Kompetenz-Modell" und das „Kompetenzstufen-Modell" der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ). Das „Vierfelder-Modell" der AIZ umfasst vier Basiskompetenzen, die um einen Werte- und Haltungskern gruppiert sind: fachliche, methodische, soziale und persönliche Handlungsfähigkeit (siehe Abb. 14). Die AIZ nutzt das Modell, um ihre Angebote und Kurse „auf eine vielschichtige Kompetenzentwicklung in fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Hinsicht" auszurichten. Ziel ist „die Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires in den Bereichen Denken, Fühlen, Handeln und Kommunizieren" (Krewer/Uhlmann 2015: 13).

[33] http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9783658112936-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1543871-p178381426
[34] http://www.wirtschaftspsychologie-aktuell.de/strategie/strategie-20110419-kompetenzmodelle.html

Abb. 13: : Entwicklung eines organisationsspezifischen Kompetenzmodells

Hinweise darauf, wie das Modell von den Lernenden genutzt werden kann, lassen sich aus dem für Auftraggeber und Kursteilnehmer/innen in Aussicht gestellten „Mehrwert" ableiten. Danach besteht für Auftraggeber die Möglichkeit, mit dem Tool Maßnahmen der systemischen Kompetenzberatung – z.B. gemeinsame Erstellung von Kompetenzprofilen und Ermittlung von Kompetenzbedarfen – zu unterstützen:

- individueller Capacity-Scan
- organisationaler Capability-Scan
- Verzahnung und Systematisierung von Prozessen der Personalplanung, Personalauswahl und Personalentwicklung.

Kursteilnehmer/innen können das Modell nutzen, um sich mit offenen und halboffenen Tools Klarheit hinsichtlich ihrer Kompetenzen zu verschaffen:

- Kompetenzprofiling
- Kompetenzbenchmarking
- Kompetenzentwicklungsplanung
- Lernberatung
- Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.

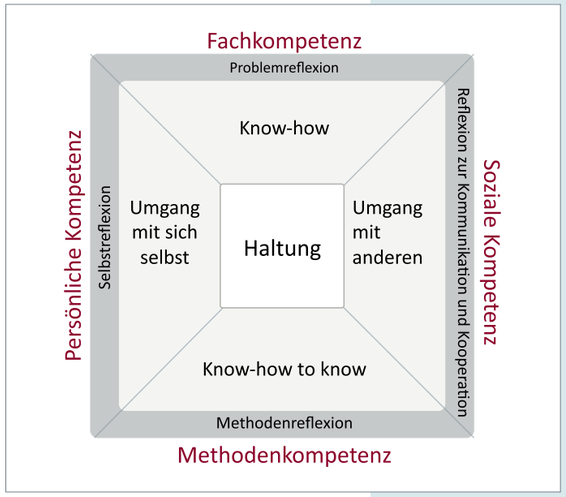


Abb. 14: Kompetenzfelder-Modell der AIZ (Krewer/Uhlmann 2015: 13)

Das zweite AIZ-Kompetenzmodell – das „Kompetenzstufen-Modell" – beschreibt, wie sich Kompetenzentwicklung idealtypisch in unterschiedlichen Lernprozessen und Lernsettings vollzieht. Es soll so eine individuell angepasste Lernorganisation unterstützen. Dazu werden zwei Skalen kombiniert: zum einen drei Stufen der Kompetenzentwicklung – vom „Wissen" über das „Können" zur „Haltung" und zum anderen fünf Stufen der Entwicklung der Lernenden – vom „Beginner" über den „Professional" bis zum „Co-Creator". Dadurch ergeben sich insgesamt fünfzehn Stufen des Lernens bzw. der Kompetenzbeherrschung (siehe Abb. 15).

Im Mittelpunkt steht die Unterstützung des selbstgestalteten und selbstverantwortlichen Lernens:

> „Typische biografische Erfahrungen, Reaktionsweisen, Gewohnheiten und Gewissheiten werden reflektiert und womöglich in Frage gestellt, um so neue Formen der Kommunikation und Kooperation, des Methodeneinsatzes oder des Problemlösens einzuüben. Neue Herausforderungen sollen immer wieder als Anreizbedingungen reflektiert und genutzt werden. Selbstlernkompetenz, Problemlösekompetenz und Reflexionskompetenz sind dabei zentrale Bausteine (...)" (ebd.: 18).

Der Mehrwert des Stufenmodells wird von den Autor/innen an mehreren Punkten festgemacht:
- Die Lernenden erhalten Aufschluss über die Richtung ihrer Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsreifung.
- Nach der erreichten Stufe können individuell angepasste Lernarrangements definiert werden.
- Das Modell kann auf unterschiedliche Art und Weise genutzt werden:
  - o als Selbstcoaching-Tool
  - o als Grundlage für didaktische Feinplanung
  - o als Grundlage für Beratungsgespräche
  - o als kulturfaires Entwicklungsmodell
  - o als Orientierung und Steuerung des eigenen Profilierungsprozesses
  - o zum Nachweis von Wirkungen und Ergebnissen im Lernprozess.

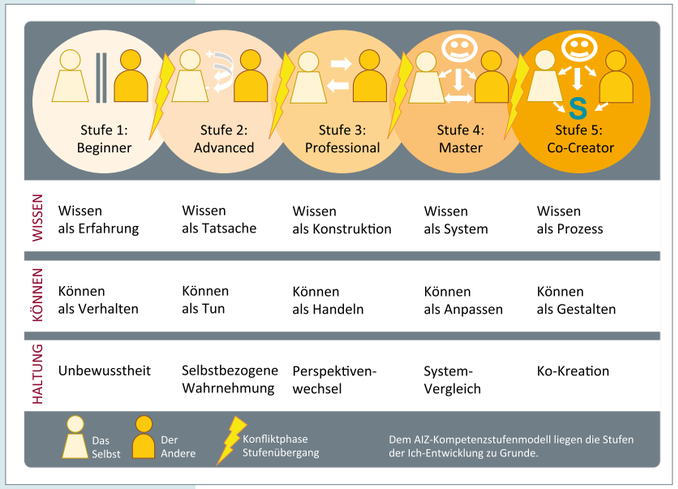


Abb. 15: Das Kompetenzstufen-Modell der AIZ (Krewer/Uhlmann 2015: 15)

Wie das vorgestellte Beispiel „Berater für das Qualitätsmanagement in Krankenhäusern" verdeutlicht, wird das Kompetenz-Stufenmodell jeweils für konkrete Kompetenzprofile ausformuliert und erlaubt so eine differenzierte Lernsteuerung. Jedes Feld bzw. jede Lernstufe kann mit einer konkreten Kompetenzanforderung gefüllt werden (ebd.: 18 f.).

Der kurze Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle zeigt, dass es genug Anlass und Ansatzpunkte für einen vertieften Austausch zwischen den Organisationen und Instituten des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes über den weiteren Umgang mit dem Kompetenzthema gibt. Lessons learned und Good-Practice-Beispiele aus ihrer Arbeit können diesen Prozess sicherlich bereichern.

Mögliche weitere Anwendungsfelder für eine stärker kompetenzbasierte Personalentwicklung und Weiterbildungssteuerung sind:
- die Entwicklung von übergreifenden und aufgabenspezifischen Kompetenzanforderungsprofilen für Fachkräfte
- die Erfassung und Bewertung der Kompetenzen der Bewerber/innen bei der Personalauswahl
- die Gewährleistung einer möglichst auf das Kompetenzprofil der Fachkräfte und die Kompetenzerfordernisse der zu besetzenden Stellen zugeschnittenen individuellen Vorbereitung
- die weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Lernförderung während des Einsatzes in den Partnerländern
- die Unterstützung der rückkehrenden Fachkräfte bei der Identifikation, Dokumentation und Konsolidierung der während ihres Einsatzes erworbenen Kompetenzen
- die Umsetzung einer breitangelegten, nachhaltigen Rückkehrerarbeit in Übereinstimmung mit einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis.

2.4 Fazit

Die DEval-Evaluierung von 2015 kann auch als Impuls für die Einführung einer kompetenzbasierten Führungstätigkeit, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Fort- und Weiterbildung in den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst verstanden werden. Die empirischen Befunde bestätigen und unterstreichen die zentrale Rolle, die die Kompetenzen der Fachkräfte für die Wirksamkeit des Entwicklungsdienstes spielen.

Die DEval-Studie definiert Kompetenzen als spezifische „Professionalität", die „weniger mit formalen Qualifikationen" als vielmehr mit der Fähigkeit zu tun hat, „Wissen und Erfahrung so einzubringen, dass gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Partnerorganisationen Erfahrungswissen als Grundlage für angepasste Lösungen entsteht" (DEval 2015: vii f.).

In der Evaluierung werden die konkreten Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte weiter aufgefächert. Aus den Befunden der Studie kann so ein differenziertes Inventar an Kompetenzen „destilliert" werden, über das Fachkräfte verfügen sollten, um eine hohe entwicklungspolitische Wirksamkeit zu entfalten. Es setzt sich aus insgesamt sechs Kompetenzbereichen zusammen:
- Fachkompetenzen
- allgemeine entwicklungspolitische Kompetenzen
- Beratungskompetenzen
- Organisationsentwicklungskompetenzen
- Vernetzungskompetenzen sowie
- zusätzliche Kompetenzen.

Hinzu kommen die Werthaltungen und Überzeugungen der Fachkräfte, die die Aneignung und Anwendung von Kompetenzen steuern.

Mit der Wirkungslogik, den darin ausgewiesenen Kompetenzen und Werten liegen wertvolle konzeptionelle und empirische Vorarbeiten für die Erstellung von Anforderungsprofilen für die Fachkräfte im Entwicklungsdienst vor. Die Profile können je nach Bedarf konzeptionell weiter ergänzt (z.B. Metakompetenzen) und ausdifferenziert werden (z.B. Aufsplittung der entwicklungspolitischen Querschnittskompetenz in Basiskompetenzen).

Die Befunde und Schlussfolgerungen der DEval-Evaluierung wurden von den im Rahmen dieser Studie interviewten Fachkräften durchweg bestätigt. Zugleich wurde das durch die Evaluierung gezeichnete Bild in einigen Punkten ergänzt und konkretisiert:
- Die interviewten Fachkräften schätzen ihre berufliche Qualifikation durchweg als gut bis sehr gut ein und sehen darin eine wesentliche Bedingung für eine wirksame Tätigkeit im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst.
- Die DEval-Studie weist mehrere fachlich-methodische Kompetenzen aus, die für die Handlungsfähigkeit vor Ort zunehmend an Bedeutung gewinnen (z.B. Mediation, Konfliktbearbeitung, neue Medien, Organisationsberatung, Management und PM&E). Die Liste wurde von den interviewten Fachkräften durch weitere Punkte ergänzt (z.B. Controlling, Fundraising, Verhandlung).
- Entwicklungspolitische Kompetenzen wurden von den Fachkräften ganz überwiegend als Dreh- und Angelpunkt ihrer Handlungsfähigkeit und identitätsstiftender Anker in ihrem Handlungsrepertoire bewertet. Dies geht mit dem Selbstverständnis einher, dass es sich dabei um ein ständiges, nie abgeschlossenes Lernfeld handelt.

- Bei zentralen, von der DEval-Evaluierung identifizierten Schlüsselkompetenzen für die Wirksamkeit von Fachkräften – Beratung, Organisationsentwicklung und Vernetzung – entsprechen sowohl Umfang und Qualität der Vorbereitung als auch die effektive Handlungsfähigkeit der Fachkräfte vor Ort noch nicht den Anforderungen.
- Um sozialen Wandel durch Veränderungen auf der Meso- und Makroebene nachhaltiger zu gestalten, benötigen Entwicklungs- und Friedensfachkräfte neben Beratungs- und Vernetzungskompetenzen zunehmend auch Kompetenzen in der politischen Analyse und Steuerung.

Eine Möglichkeit, die Qualifikations- und Kompetenzlücke zu schließen, besteht darin, bei Neueinstellungen noch stärker auf die Passung zwischen dem Qualifikations- und Kompetenzprofil der Bewerber/innen und den Anforderungen in den Programmen und Projekten in den Partnerländern zu achten. Dies hat jedoch Grenzen, denn die „spezifischen professionellen Charakteristika", über die Fachkräfte verfügen müssen, können „nicht ohne weiteres im deutschen Berufsleben erworben werden" (DEval 2015: viii).

Wollen die Entsendedienste und Institute den gestiegenen Anforderungen gerecht werden, kommen sie nicht umhin, weitere Anpassungen sowohl in der Vorbereitung als auch in der einsatzintegrierten und -begleitenden Fort- und Weiterbildung vorzunehmen. Mögliche Ansatzpunkte bilden die Verbreiterung und Vertiefung der fachlichen Angebote (u.a. Beratung, Organisationsentwicklung und Vernetzung) sowie die Stärkung der Selbstorganisations- und der Selbstlernfähigkeit der Fachkräfte (Stichwort: Metakompetenzen). Das einsatzintegrierte und -begleitende Lernen birgt das größte Potenzial für die Kompetenzentwicklung.

Darum ist es nicht ausreichend, den Fokus allein auf die klassische Aus- und Weiterbildung zu richten. Die Dienste und Institute stehen vor der Herausforderung, sich selbst zu „lernenden Organisationen" zu entwickeln. Marksteine auf diesem Weg sind neben der Einführung eines funktionierenden Wissensmanagements die kontinuierliche Reflexion der mentalen Modelle der Organisation, die Entwicklung einer entsprechenden gemeinsamen Vision sowie die Förderung der Lern- und Veränderungsbereitschaft aller Bereiche und Akteure.

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die Klärung des eigenen Kompetenzverständnisses. Gemäß den Werten, der Identität und den Zielen der zivilgesellschaftlichen Entwicklungs- und Friedensarbeit lassen sich dafür zentrale normative und konzeptionelle Eckpunkte benennen: Ganzheitlichkeit, Subjektbezug, Entwicklungs- und Ressourcenorientierung.

Steht das Fundament, können mit der Erarbeitung ED- und ZFD-spezifischer Kompetenzmodelle und Anforderungsprofile weitere Schritte in Richtung einer kompetenzbasierten Personal- und Organisationsentwicklung sowie Fort- und Weiterbildung folgen. Dafür gibt es – wie bereits erwähnt – mit der Wirkungslogik und den Befunden der DEval-Studie sowie dem Didaktik-Konzept der AIZ bereits wertvolle Vorarbeiten. In den Prozess und Austausch dazu sollten ebenfalls die vielfältigen Erfahrungen, Good Practices und Lessons learned aller Entsendeorganisationen und Institute einfließen.

3. Qualifizierung und Kompetenzentwicklung durch non-formales und informelles Lernen – Ist-Stand und Perspektiven in der Bundesrepublik

Kompetenzanwendung und Kompetenzaneignung sind zwei Seiten einer Medaille: Praxisbezogenes Handeln und Problemlösen gehen Hand in Hand mit Erfahrungsgewinn und Lernen. Nachdem in Kapitel 1 und 2 die Kompetenzanwendung im Fokus stand, widmen sich die nächsten Kapitel (3 bis 5) dem Thema des Kompetenzerwerbs durch verschiedene Formen des Lernens.

Richtete sich im ersten Teil der Studie der Fokus auf die Anforderungen an die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte in den Partnerländern, rücken im zweiten Teil die Kompetenzaneignung und das Lernen in den Mittelpunkt: Wo und wie erwerben die Fachkräfte die für ihre Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen? Und wie können sie in diesem (Lern-)Prozess möglichst wirksam unterstützt und begleitet werden?

Der Kompetenzansatz schärft die Wahrnehmung dafür, dass das Lernen der Fachkräfte primär arbeitsintegriert und arbeitsbegleitend stattfindet. In Abgrenzung vom „formalen Lernen" in Berufs- und Hochschulen und vom „non-formalen Lernen" in Fort- und Weiterbildungskursen spricht man vom „informellen Lernen". Wenn Lernen hauptsächlich am Arbeitsplatz stattfindet, ergeben sich daraus neue Anforderungen für die Vorbereitung und Lernbegleitung der Fachkräfte. Konzepte, Strategien und Instrumente müssen entsprechend angepasst werden.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich daraus, dass durch informelles und non-formales Lernen angeeignete Kompetenzen nach wie vor eine deutlich geringere gesellschaftliche und institutionelle Wertschätzung und Anerkennung erfahren als Qualifikationen, die in formalen Bildungsgängen erworben wurden. Diesbezüglich besteht erheblicher gesellschaftlicher und politischer Nachhol- und Handlungsbedarf.

Kapitel 3 beginnt mit einem knappen Überblick über die sozio-ökonomischen Ursachen für die verstärkte wissenschaftliche und politische Thematisierung des non-formalen und informellen Lernens. Im Anschluss daran werden zentrale Begriffe geklärt, konzeptionelle Grundlagen erläutert und die Interessen der verschiedenen Akteure und Stakeholder angesprochen. Schließlich werden verschiedene Initiativen und Projekte vorgestellt, die auf die gesellschaftliche und institutionelle Aufwertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gerichtet sind.

In diesem Kapitel stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:
- Wie ist der Bedeutungsgewinn des non-formalen und informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen zu erklären?
- Was ist unter formalem, non-formalem und informellem Lernen zu verstehen? Was unterscheidet die drei Lernformen?
- Welche Interessen, Strategien und Aktivitäten gibt es auf der politischen Ebene in Bezug auf die Förderung des non-formalen und informellen Lernens?
- Wie ist der Stand der Validierung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bundesrepublik zu bewerten?
- Wie laufen Verfahren zur Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ab?

- Welche Verfahren, Instrumente und Projekte zur Bilanzierung, Dokumentation und Anerkennung/Zertifizierung gibt es zurzeit in der Bundesrepublik?
- Was kann der Entwicklungs- und Zivile Friedensdienst von diesen Verfahren und Instrumenten lernen und evtl. in die eigene Praxis übernehmen?

3.1 Die Ursachen für den Bedeutungszuwachs des non-formalen und informellen Lernens

Angesichts des sich beschleunigenden Verfallstempos beruflichen Wissens sehen sich Unternehmen, Institutionen und Behörden in den Industriestaaten zunehmend gefordert, neue Wege zu beschreiten, um ein hinreichend hohes Qualifizierungs- und Kompetenzniveau ihrer Beschäftigten zu sichern. Die verlässliche Versorgung des Arbeitsmarktes mit gut ausgebildeten Führungskräften und Mitarbeitern, die die verschiedenen Stufen und Wege des institutionalisierten Bildungssystems absolviert haben, stößt zunehmend an Grenzen:

> „Das Bildungssystem kann im Rahmen seiner tradierten und gefestigten Strukturen nur bedingt und nur langsam auf volatile Bedarfslagen des Beschäftigungssystems reagieren“ (Geldermann et al. 2009a: 15).

Es tut sich eine wachsende Diskrepanz zwischen den Bedarfen des Arbeitsmarktes und den Angeboten des Bildungs- und Weiterbildungssystems auf. Die in der Vergangenheit insgesamt gut funktionierende Allokationsfunktion des Bildungssystems hat spürbar an Zuverlässigkeit und Passfähigkeit verloren.

„Die Ursachen und treibenden Kräfte für die abnehmende Passfähigkeit und Halbwertszeit von Qualifikationen sind allgemein bekannt:
- Wissenszuwachs und Innovationsgeschwindigkeit in Folge der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung
- Herausbildung neuer Produkte, Dienstleistungen, Bereiche und Branchen in der Wirtschaft
- Fragmentierung von (Aus-)Bildungs- und Arbeitsbiografien
- demografischer Wandel und tendenzieller Fachkräftemangel
- globale, grenzüberschreitende Mobilität.

Bildungsträger, Behörden, Unternehmen und Organisationen müssen sich darauf einstellen, dass sich immer mehr Menschen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bewegen, die über Schul- und Berufsabschlüsse verfügen, die vor vielen Jahren in anderen als den ausgeübten Berufen oder im Ausland und damit unter schwer einschätzbaren Bedingungen erworben wurden. Solche atypischen Bildungsverläufe sind mit den bestehenden Zertifikatssystemen nicht abzubilden. Diesen Gruppen müssen Zugänge zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt geöffnet werden, damit ihr Beschäftigungsrisiko verringert und demografisch bedingten Fachkräfteengpässen vorgebeugt werden kann (vgl. Gaylor et al. 2015: 16).

Unternehmen, Institutionen und Behörden haben bereits mehr oder weniger flexibel auf diese Herausforderung reagiert. Die Kriterien für Stellenbesetzungen verschieben sich. Absolvierte Bildungsgänge und erworbene Prüfungszeugnisse verlieren im Vergleich zu prospektiv anwendbaren Kompetenzen tendenziell an Bedeutung. Faktisch verfügbare Kompetenzen werden immer wichtiger für die berufliche Handlungsfähigkeit (Geldermann et al. 2009a: 17). Bestehende Wissens- und Kompetenzlücken werden durch möglichst genau auf die zu besetzende Stelle und das Profil des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin zugeschnittene innerbetriebliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen geschlossen.

Hinzu kommt, dass das berufsrelevante Lernen mehr und mehr arbeitsbegleitend stattfindet. Das gilt genauso für einfache wie für komplexere Tätigkeiten. Die Berufsbildung wird zunehmend von den Beschäftigten selbst gesteuert (Gaylor et al. 2015: 8). Dafür nutzen sie sowohl reguläre Studiengänge und Weiterbildungskurse als auch Kurzlehrgänge und innerbetriebliche Bildungsforen. Einen immer größeren Stellenwert bekommt dabei das Lernen on the job – unterstützt und begleitet durch den Austausch mit Vorgesetzten, Kollegen, Mentoren und die Nutzung von Fachliteratur und Online-Ressourcen. Der Arbeitsplatz wird mehr und mehr zum Ort der (Weiter-)Qualifizierung von Mitarbeiter/innen und Führungskräften:

> „Wissensarbeit macht informelles Lernen nicht nur notwendig, sondern auch möglich: Anders als in vielen strikt angeleiteten und tayloristisch zerlegten Tätigkeiten bieten komplexere Arbeitstätigkeiten auch Lerngelegenheiten und oft auch die Autonomie, die selbstorganisiert Lernende benötigen. In den vergangenen Jahrzehnten ist das Niveau der Tätigkeitsanforderungen gestiegen, was ihre Komplexität und ihren Umfang betrifft. Das gilt sowohl für ausführende Tätigkeiten als auch für komplexe Fach- und Führungstätigkeiten“ (Gaylor et al. 2015: 16).

Ohne diese Flexibilität von Seiten der Arbeitnehmer und Arbeitgeber wäre die Erfüllung neuer Marktanforderungen und gesellschaftlicher Bedarfe in den letzten Jahren kaum möglich gewesen. Die Beispiele reichen von der Modernisierung und Expansion ganzer Wirtschaftszweige, wie IT, Medien, Marketing und Kommunikation, bis hin zur Umsetzung dringender staatlicher Aufgaben, wie Sozialarbeit, Kranken- und Altenpflege und Flüchtlingsarbeit. Dadurch eröffnen sich nicht zuletzt für Quereinsteiger vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten. Das Modell hat jedoch einen Haken:

> „Wer im Arbeitsprozess, in der Freizeit und in kurzen Kursen der Anpassungsweiterbildung berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erworben hat, wird sie an seinem Arbeitsplatz nutzen können. Den Zugang zu formalisierten Bildungsgängen öffnen sie ihm in der Regel jedoch nicht. Zudem fällt bei einem Wechsel des Arbeitgebers ihr Nachweis und daher auch ihre Verwertung schwer. Das ist nicht nur ein individuelles, sondern ein bildungsökonomisches Problem“ (Geldermann et al. 2009a: 18).

Unternehmen, Organisationen und Behörden müssen bei Neueinstellungen das aufwendige Prozedere der Kompetenzfeststellung und -messung immer wieder von Neuem durchführen. Auf der Seite der Arbeitsuchenden stellt sich bei jeder Bewerbung die Frage, wie sie ihre on, near und off the job erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen glaubwürdig, transparent und mit offiziellen Abschlüssen vergleichbar nachweisen können.

Diese Lücke kann langfristig nur dadurch geschlossen werden, dass auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen hinreichend zuverlässig und vergleichbar dokumentiert und zertifiziert werden:

> „Nicht allein die Verfügung über berufliche Kompetenzen, sondern erst ihre verlässliche und verbindliche Dokumentation öffnet den Menschen weiterführende Bildungsgänge und dauerhafte Beschäftigungschancen. Standardisierte Zertifikate sind die harte Währung des Bildungs- wie (...) des Beschäftigungssystems. Nur der geringste Teil der Weiterbildung entfällt aber auf Maßnahmen, die mit einem anerkannten Abschluss der Berufsbildung oder einer Hochschule verbunden sind“ (Geldermann et al. 2009a: 18).

3.2 Begriffsdefinitionen

Die Begriffe „non-formales“ und „informelles Lernen“ stammen aus dem Englischen. Der Nachteil der englischen Begriffe ist, dass sie letztlich nur das benennen, was die so definierten Lernwege und Lernformen nicht sind – nämlich formal. Die im Deutschen gebräuchlichen Begriffe bezeichnen deutlicher und zugleich anschaulicher, was gemeint ist. Hier würde man bei non-formalem Lernen von dem vielfältigen, breitgefächerten Bereich der Erwachsenenbildung und bei informellem Lernen von Erfahrungslernen und unbewusstem Lernen in ganz unterschiedlichen Lebensbezügen sprechen. Erfahrungslernen bedeutet die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen, während unbewusstes Lernen eher beiläufig, zufällig und implizit stattfindet.

Die Schwierigkeiten mit der Definition von non-formalem und informellem Lernen resultieren hauptsächlich daraus, dass das Pferd praktisch von hinten aufgezäumt wird. Ausgangs- und Bezugspunkt für die Begriffsbestimmung ist das systematisierte und im Erfolgsfall mit einem Abschluss- und Zertifikat belohnte „formale Lernen“. „Non-formales“ und „informelles Lernen“ werden davon abgestuft beschrieben und charakterisiert. Zutreffender und angemessener wäre es, vom Lernen als einer alle Lebensphasen und -bereiche durchdringenden Tätigkeit des Menschen auszugehen und auf dieser Grundlage verschiedene Lernstufen und -formen zu definieren.

Warum das (noch) nicht geschehen ist, hat damit zu tun, dass das Wissen um die allgegenwärtige Qualität des Lernens noch vergleichsweise neu ist. Lange wurde „Lernen“ nur als Vorgang verstanden und definiert, der in schulisch-formalisierten Kontexten stattfindet. Bis heute wird dem „formalen Lernen“ und den dadurch erworbenen Abschlüssen kulturell und ökonomisch ein größerer Wert zugesprochen als non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Das liegt vor allem daran, das Abschlüsse und Zertifikate ihren Besitzer/innen einen bestimmten sozialen Status verleihen und den Zugang zu Bildungseinrichtungen und Berufen öffnen.

Die Definition und Abgrenzung zwischen den drei verschiedenen Formen bzw. Stufen des Lernens ist international nicht einheitlich. Die Orientierung innerhalb der unterschiedlichen nationalen und regionalen Bildungskulturen fällt leichter, wenn man die Kriterien heranzieht, nach denen Lernformen, Lernwege und Lernsituationen unterschieden werden können:

- Der Grad der Lernintention und Zielgerichtetheit seitens der Lernenden: Inwieweit wird das Lernen explizit als solches bezeichnet?
- Der Grad der Strukturierung des Lernprozesses: Inwieweit ist das Lernen in Bezug auf seine Ziele, Lernzeit, Lernförderung und Ergebnisse systematisiert und verregelt?
- Der Grad der Institutionalisierung des Rahmens, in dem das Lernen stattfindet: Inwieweit findet das Lernen innerhalb des etablierten Bildungssystems statt und führt zu einer Zertifizierung?

Die Europäische Kommission schlägt in ihrem Grundsatzdokument von 2001 „Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens“ folgende Definitionen für die drei Lernformen vor: [35]

- Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht-intentional (beiläufig, nebenher geschehend).
- Non-formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.
- Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Die Definitionen sind weitgehend auf die Situation in der Bundesrepublik anwendbar. Eine Besonderheit im Vergleich zu anderen westeuropäischen Staaten stellt jene berufliche Weiterbildung dar, die von Unternehmen und entsprechend spezialisierten Einrichtungen durchgeführt wird. Diese Weiterbildung wird grundsätzlich dem non-formalen Lernen zugerechnet, obwohl sie eher den Kriterien des formalen Lernens (organisiert, strukturiert, intentional) entspricht (Gutschow et al. 2010: 10 f.).

Auf die Unterschiede in Bezug auf die Einordnung der non-formalen Bildung als intermediärer Bereich zwischen dem informellen und formalen Lernen, die auf die unterschiedlichen Bildungskulturen und -strukturen der westeuropäischen Staaten zurückgeht, weist auch die Definition der OECD (1996) hin:

> „In einigen Ländern fällt der gesamte Sektor des Erwachsenenlernens unter non-formales Lernen; in anderen ist das meiste Erwachsenenlernen formal.“ [36]

3.3 Die Förderung des nicht-formalen und informellen Lernens – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Neben dem Interesse von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, non-formal und informell erworbene Kompetenzen transparent, valide und vergleichbar zu dokumentieren und zu zertifizieren, gibt es zahlreiche weitere Gründe, die für die Aufwertung des non-formalen und informellen Lernens sprechen:

- Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- Förderung lebenslangen Lernens durch Anerkennung und Wertschätzung der durch non-formales und informelles Lernen erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen
- bessere Vergleichbarkeit von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen
- Eröffnung von Wegen zur nachholenden Qualifizierung für Jugendliche und Arbeitnehmer/innen mit gescheiterten, verzögerten und nicht abgeschlossenen Ausbildungsschritten
- Anpassung der deutschen/EU-europäischen Bildungskulturen und -strukturen an die Erfordernisse der Globalisierung
- Erhöhung der nationalen und internationalen Mobilität der Arbeitnehmer/innen
- Verbesserung der Vergleichbarkeit und der wechselseitigen Kompatibilität der beruflichen Bildungssysteme innerhalb der EU, der OECD und der UNESCO.

[35] Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 2001, S. 33 u. 35 (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-lll.pdf)

[36] Die OECD hat bereits 1996 beschlossen, Strategien für „lebenslangen Lernen“ zu entwickleln. Die Erfahrungen sind nachzulesen unter: www.oecd.org/edu

3.4 Die Europäische Union als Motor der Anerkennung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Mit Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 sind alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union aufgefordert, bis 2018 ein Anerkennungssystem zu schaffen, damit einzelne Personen ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen zertifizieren lassen können, um diese für ihre berufliche Laufbahn zu nutzen.

Es sollen nationale Verfahren entstehen, bei denen „eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat". Dadurch sollen Individuen in den Stand versetzt werden, durch non-formales und informelles Lernen erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen validieren zu lassen und so „eine volle Qualifikation oder, wenn möglich, Teilqualifikation auf der Grundlage validierter non-formaler und informeller Lernerfahrungen" zu erwerben.[37]

Die EU-Staaten sind mit sehr unterschiedlichen Strategien und unterschiedlicher Zielstrebigkeit dabei, sich der Aufgabe zu stellen. Deren Dimension kann schwerlich unterschätzt werden. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als den Umbau der Bildungssysteme und die Veränderung der Bildungskulturen. Der Reformprozess umfasst fünf Ebenen:

- Rechtliche Grundlagen: Existenz und Geltungsbereich rechtlicher Regelungen für die Validierung
- Verfahren und Instrumente: Zugang zu und Ablauf von Validierungsverfahren, Akzeptanz der Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt, zielgruppenspezifische oder übergreifende Ansätze
- Finanzierung: öffentliche Unterstützung rechtlich und konzeptionell gegebener Möglichkeiten zur Durchführung von Validierungsverfahren, insbesondere für bestimmte Zielgruppen
- Institutionalisierung: Klärung der Rolle der beteiligten Akteure und Regelung der Zuständigkeiten
- Supportstrukturen: Schaffung von Informations- und Beratungsangeboten und Unterstützungsstrukturen für das Validierungsverfahren.

Angesichts der Heterogenität der Berufsbildungssysteme innerhalb der EU, ihrer unterschiedlichen Traditionen, institutionellen Ausgestaltungen, Regelungsgraden und verantwortlichen Akteure erscheint eine Angleichung bestenfalls langfristig möglich. Die direkte Übernahme von Erfahrungen und Beispielen aus Nachbarländern ist daher nur in Ausnahmefällen eine Option. Vorerst geht es hauptsächlich um den Austausch zwischen den verschiedenen Bildungssystemen, beispielsweise zu Good-Practice-Beispielen.
Um ein solches peer learning auf EU-Ebene zu unterstützen, veröffentlichte das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) im Jahr 2004 erstmals einen „European inventory on validation of non-formal and informal learning". Das fünfte Update ist 2014 erschienen (Cedefop 2014a). Das Dokument gibt nicht nur einen Überblick über den State of the Art in den beteiligten 33 Staaten[38], sondern entwickelt sich immer mehr zu einer Referenzquelle für Informationen, Erfahrungen und Konzepte in dem Bereich. Enthalten sind ebenfalls acht thematische Berichte zu spezifischen Aspekten der Validierung (z.B. Qualitätssicherung, Steuerung von Validierungsarrangements) sowie zwei Fallstudien zu spezifischen Validierungsprojekten (Villalba-Garcia et al. 2014).

[37] Council of the European Union, 2013:C398/3: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222(01)
[38] Neben den EU-Mitgliedsländern sind das die Schweiz, die Türkei, Island, Norwegen und Lichtenstein. Für jedes Land wird ein Länderbericht erarbeitet.

Zur Unterstützung des Prozesses in den Mitgliedsländern erarbeitete Cedefop gemeinsam mit Partnern in den Mitgliedsstaaten „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens", die 2009 zum ersten Mal veröffentlicht wurden. Seit 2016 liegt das Dokument in überarbeiteter und aktualisierter Form vor (Cedefop 2016).

In den „Guidelines" werden die Erfordernisse, Phasen und Bausteine vorgestellt, die die Grundlage für ein kohärentes Konzept zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens bilden können. Die Leitlinien verstehen sich als Handreichung für europäische, nationale, sektorale und lokale Einrichtungen aus verschiedenen Bereichen. Als Adressaten werden auch Personen genannt, „die ihre berufliche Laufbahn neu ausrichten müssen" (Cedefop 2016: 4 ff.).

Die Leitlinien erläutern die Bedingungen für die Validierung und weisen auf die wichtigen Punkte, die die Akteure bei ihren Entscheidungen über die Einführung von Validierungsregelungen beachten müssen: „Es geht nicht um richtig oder falsch; jeder Validierungsansatz wird durch die spezielle Umgebung und ihren jeweiligen Kontext bestimmt, in der er eingeführt wird" (Cedefop 2016: 5).

3.5 Der Stand der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bundesrepublik

In Bezug auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen liegt Deutschland im Vergleich mit anderen westeuropäischen Staaten (z.B. Frankreich, Schweiz, Niederlande, Finnland, Dänemark) zurück. Dies ist hauptsächlich in der hierzulande traditionell starken Berufsorientierung und der damit verbundenen Bildungs-, Lern- und Anerkennungskultur begründet. Die Wege, die zum Erwerb der anerkannten Qualifikationen führen, sind klar markiert und begrenzt. Der Fokus richtet sich darauf, was formal gelernt wurde (vgl. Frank 2003: 171 ff.):

- Berufe strukturieren die Gesamtheit von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten, die in einem curricular geordneten, formalen und mehrjährigen Lernprozess erworben werden.
- Die Befähigung zur Ausübung des Berufs wird mit einer festgelegten Abschlussprüfung und einem entsprechenden Zeugnis durch eine dafür autorisierte Stelle (im Allgemeinen die Kammern) zertifiziert.
- Das Bildungs- und Ausbildungssystem ist primär auf die formalisierte Ausbildung ausgerichtet. Das duale System hat nach wie vor eine überragende Bedeutung. Alternative Lernwege, außerhalb des formalen Systems, haben bisher keine Tradition.
- In das duale System sind Wege und Formen des informellen Kompetenzerwerbs integriert. Eine stärkere Gewichtung und weitergehende Bewertung werden deshalb als wenig notwendig erachtet.
- Formale Nachweise haben für den Zugang zum Arbeitsmarkt traditionell einen zentralen Stellenwert für die Eingruppierung in geltende Tarif- und Entlohnungssysteme. Sie haben damit auch eine wichtige soziale Funktion hinsichtlich der Integration und der Zuordnung von Position und Status.

In Deutschland ist die Anerkennung und Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen hauptsächlich Bildungsinstitutionen und Kammern vorbehalten, die immer noch wenig Interesse und Bereitschaft zeigen, durch Lernen außerhalb ihrer Bildungsgänge erworbene Kompetenzen anzuerkennen.

Trotz der nicht gerade idealen Ausgangsbedingungen für die Förderung des non-formalen und informellen Lernens ist auch in Deutschland der Austausch darüber aktiver geworden, wie die Anerkennung auf diese Art und Weise erworbener Kompetenzen gestaltet werden kann bzw. soll. Im Koalitionsvertrag der schwarz-roten Regierung (2013-17) waren unter der Überschrift „Kompetenzen anerkennen“ Initiativen vereinbart worden, mit denen bisher nicht durch Zertifikate belegte Kompetenzen sichtbar gemacht werden sollen. Die Platzierung des Themas auf der politischen Agenda hat dazu geführt, dass sich zunehmend auch die Akteure der formalen Bildungssysteme in bildungspolitischen Gremien mit Strategien der Validierung befassen (Gaylor et al. 2015: 16).

Wie der „BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung“ zum Thema non-formales und informelles Lernen aus dem Jahr 2015 zeigt, wächst allgemein die Akzeptanz von Veränderungen in diesem Bereich. Drei von vier der 324 Berufsbildungsexpertinnen und -experten, die sich an der Befragung beteiligt haben, sind der Meinung, dass informelles und non-formales Lernen in Deutschland mehr gewürdigt werden müssen. Die bisherigen Verfahren, wie beispielweise die Externenprüfung[39], werden mehrheitlich als unzureichend erachtet. 70% sprachen sich für ein deutschlandweit einheitliches Anerkennungssystem aus (Velten/Herdin 2015).

Allerdings ist der Weg dahin noch weit. Am dringlichsten ist deshalb wohl, dass sich die Einstellung der Akteure in den Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Kammern wie auch das Meinungsbild in der Öffentlichkeit insgesamt verändern. Nur 3,4% der an der Befragung teilnehmenden Expert/innen waren der Meinung, dass formelles und informelles Lernen in der deutschen Gesellschaft als gleichwertig wahrgenommen werden.

	stimme (eher) nicht zu	teils/teils	stimme (eher) zu	Weiß nicht	Mittelwert*	SD**
Themenbereich 1 **Bedeutsamkeit der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens**						
In Deutschland muss informelles Lernen mehr gewürdigt werden.	10,8	14,5	**74,1**	0,6	4,0	1,0
Alles in allem ist die Anerkennung informellen Lernens sehr wichtig.	13,3	13,6	**72,8**	0,3	4,0	1,1
Deutschland braucht ein System zur Anerkennung informellen Lernens.	15,7	13	**70**	1,2	3,9	1,2
Informelles und formales Lernen werden in der Gesellschaft als gleichwertig wahrgenommen.	87	8,3	**3,4**	1,2	1,8	0,8

*Mittelwert: durchschnittlicher Zustimmungsgrad, berechnet über die Skalenpunkte von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll und ganz zu“
** SD=Standardabweichung: Streuung der Werte um den Mittelwert
Quelle: BIBB-Expertenmonitor 2015

Tab.1: Bedeutsamkeit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland (N=324, Angaben in Prozent) (BIBB – Expertenmonitor, 2015)

Während es in vielen europäischen Ländern Pfade aus der Berufstätigkeit heraus zu Berufsabschlüssen oder universitärer Bildung gibt, sind derartige Möglichkeiten in Deutschland bislang nur auf wenige Bereiche begrenzt. Die Möglichkeiten, sich informell erworbene Kompetenzen anerkennen bzw. zertifizieren zu lassen, sind auf nur einige wenige etablierte Regelungen der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen beschränkt. Einen Überblick über die wichtigsten Verfahren bietet der Länderbericht „Deutschland“, der im Rahmen des letzten „European inventory on validation of non-formal and informal learning“ veröffentlicht wurde (Cedefop 2014b):

- das Nachholen von Berufsabschlüssen durch die Externenprüfung
- die Zulassung von qualifizierten Berufspraktikern (Meister und Facharbeiter) ohne Abitur zu Hochschulen
- das Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BQFG) über die Anerkennung für im Ausland erworbenen Qualifikationen und Berufsabschlüssen.[40]

Dieses Instrumentarium wird schrittweise weiterentwickelt. So denken einzelne Kammern darüber nach, wie die Externenprüfung verbessert und mehr Interessierten zugänglich gemacht werden könnte.

Laut Cedefop (2014b) haben 2011 von insgesamt 492.978 Kandidaten für die Berufsprüfung 34.674 als „Externe” an der Prüfung teilgenommen. Davon haben 78,9% die Prüfung bestanden. Außerdem hat sich von 2001 bis 2010 die Zahl der Facharbeiter, die im ersten Jahr eines Hochschulstudiums eingeschrieben waren, von fast 0,5% auf 1,9% vervierfacht (Cedefop 2014b: 11).

Das bisher Erreichte zeigt, dass Fortschritte möglich sind, wenn der Staat und einflussreiche Stakeholder ein Interesse an neuen Instrumenten haben. Dann vermag sich das ansonsten eher schwerfällige föderale System relativ flexibel und handlungsfähig auf identifizierte dringliche Bedarfe einzustellen. Ein umfassendes und transparentes System der Anerkennung – als Ergänzung zum Bildungssystem – liegt aber noch in weiter Ferne.

Mit Blick auf die Schaffung eines umfassenden und kompetenzorientierten Systems der Anerkennung stehen in Deutschland neben der grundsätzlichen Richtungsentscheidung über die Ausrichtung des Bildungssystems als nächste Schritte die Weiterentwicklung der begonnenen Ansätze an:

- die Konzipierung einer Infrastruktur für die Anerkennung
- die Implementierung eines breiten Beratungsnetzes
- die Entwicklung adäquater Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen
- die Entwicklung von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen sowie
- die Entwicklung von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren (Seidel 2011: 131).

Was sich hinter den einzelnen Ansätzen und Aufgaben verbirgt, erschließt sich, wenn man sich vor Augen führt, wie ein idealtypisches Verfahren der Anerkennung bzw. Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen aussehen und funktionieren könnte.

[39] Bei entsprechender Berufserfahrung und erfolgreicher fachlicher Arbeit in dem Beruf besteht die Möglichkeit, durch eine sogenannte Externenprüfung den Berufsabschluss nachzuholen. Die Prüfung muss vor einer Kammer abgelegt werden (siehe: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php).

[40] https://www.bmbf.de/de/anerkennung-auslaendischer-berufsqualifikationen-1091.html

3.6 Konzept und Verfahren der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Grundsätzlich erfolgt die Anerkennung und Zertifizierung von Lernergebnissen und Kompetenzen in vier bis fünf Stufen. Für die Begleitung des gesamten Prozesses bzw. von einzelnen Stufen empfiehlt sich eine auf die individuelle Situation der Antragstellenden zugeschnittene Beratung:
1. Information und Beratung
2. Bilanzierung der Kompetenzen
3. Beurteilung der Kompetenzen
4. Validierung der Kompetenzen
5. Zertifizierung der Kompetenzen.

Interessenten müssen nicht den gesamten Prozess durchlaufen. Jede Stufe mündet in ein (Zwischen-) Ergebnis, das für sich genommen bereits einen wichtigen Schritt mit Blick auf die Identifizierung und Dokumentation der eigenen Kompetenzen darstellt. Für diejenigen, die sich beispielsweise lediglich über ihre eigenen Kompetenzen Klarheit verschaffen und sich etwa auf eine berufliche Neuorientierung vorbereiten wollen, reichen die Phasen 1 bis 3 völlig aus.

Das nachstehend skizzierte Ablaufschema beschreibt das Anerkennungsverfahren von Bildungsleistungen in der Schweiz.

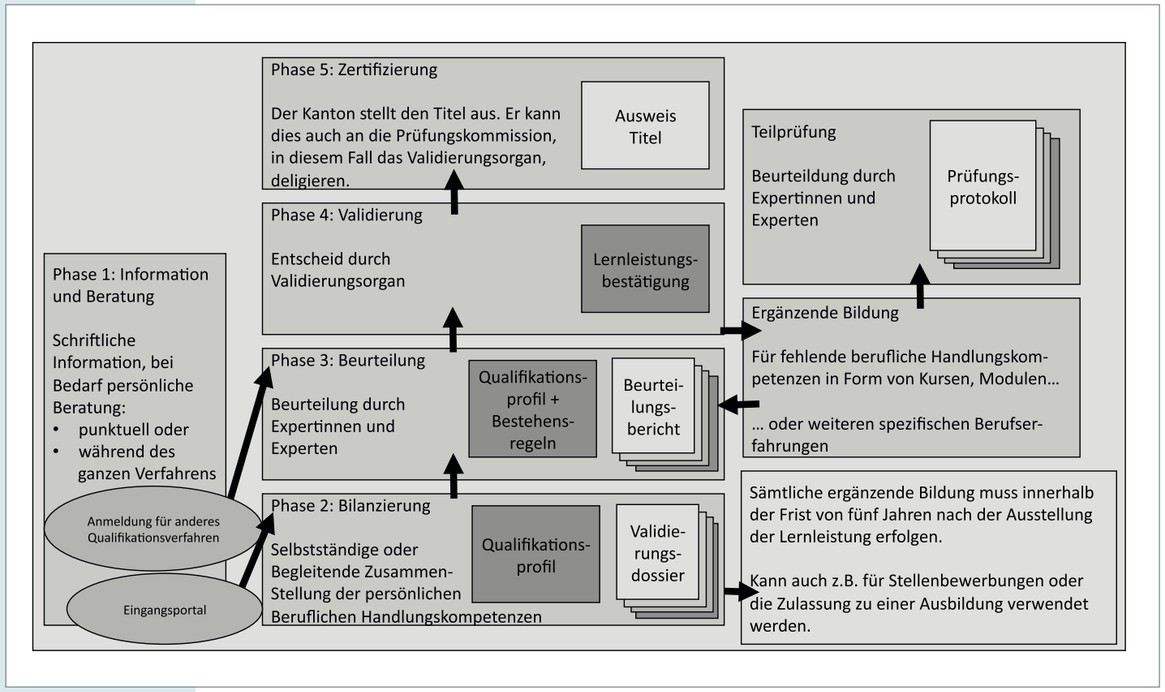


Abb. 16: Die Stufen der Anerkennung und Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens (Quelle: Seidel 2011)

Phase 1: Information und Beratung
Über geeignete Informationsmaterialien und Internetangebote oder in Informationsgesprächen und Beratungen erhalten interessierte Personen Auskunft über Möglichkeiten, sich ihre beruflichen Kompetenzen bescheinigen zu lassen und einen Abschluss der beruflichen Grundbildung zu erwerben. Dabei bekommen sie auch die erforderlichen Informationen zum Ablauf des Verfahrens. Sie können bei Bedarf die Beratung während des gesamten Prozesses nutzen.

Phase 2: Bilanzierung
Allein oder durch Berater/innen unterstützt, identifizieren und analysieren die Kandidat/innen ihre persönlichen und beruflichen Kompetenzen und ihre Allgemeinbildung. Diese werden in einem Portfolio, dem sogenannten Validierungsdossier, dokumentiert. Das Dossier enthält Daten, Fakten und Nachweise in Bezug auf ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und auf das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung. Berücksichtigung finden sowohl die durch formale Bildung als auch durch non-formale Bildung und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände.

Phase 3: Beurteilung
Expertinnen und Experten der Berufs- und der Allgemeinbildung begutachten das Validierungsdossier gemeinsam, führen ein Gespräch mit der Kandidatin bzw. dem Kandidaten und geben anschließend eine Beurteilung ab. Dabei wird zum einen überprüft, ob die vorgelegten Nachweise relevant, vertrauenswürdig und aussagekräftig sind, und zum anderen festgestellt, inwieweit der Umfang und das Niveau der beruflichen Handlungskompetenzen und der Allgemeinbildung den Anforderungen zur Erlangung des angestrebten Titels entsprechen. Die Beurteilung erfolgt aus einer gesamtheitlichen Betrachtung heraus.

Phase 4: Validierung
Das für die Validierung zuständige Gremium entscheidet aufgrund der Einschätzungen durch die Expertinnen und Experten, welche beruflichen Handlungskompetenzen erreicht und welche Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erfüllt sind, und stellt dazu eine Lernleistungsbescheinigung aus. Außerdem legt es fest, welche Ergänzungen im Bereich der Bildung oder der beruflichen Praxis der Kandidat bzw. die Kandidatin gegebenenfalls noch absolvieren muss, um den anvisierten Abschluss zu erhalten.

Phase 5: Zertifizierung
Der offizielle Akt der Zertifizierung erfolgt in den üblichen Strukturen und Verantwortungen der beruflichen Grundbildung. Die für die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung zuständige Behörde bzw. Stelle stellt den Titel aus.

Am Ende des Verfahrens erfolgt der offizielle Akt der Zertifizierung also wieder innerhalb der üblichen Strukturen und Verantwortlichkeiten der jeweiligen formalen Ausbildungsgänge der Berufsbildung:

> „Bei einer Zertifizierung handelt es sich um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer Prüfung durch eine zuständige Stelle basiert und an spezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine solche Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche. Zwar können

auch nicht formale Lernprozesse zu Zertifikaten führen, im Vergleich zu Zertifikaten formaler Lernprozesse besitzen diese jedoch eine weniger weitreichende Verkehrsgeltung“ (Gutschow et al. 2010: 11).

Je nach Ziel der Kompetenzfeststellung kann eine anforderungs- und eine entwicklungsorientierte Herangehensweise unterschieden werden. Bei anforderungsorientierten Verfahren geht es darum, die für eine Qualifikation erforderlichen Kompetenzen mit den tatsächlichen Kompetenzen des/r Kandidat/in abzugleichen. Maßstab sind die für die angestrebte Qualifikation vorgegebenen Standards. Interessenten tragen ihre Kompetenzen und Wissensbestände zusammen, um nachzuweisen, dass sie die erforderlichen Standards erfüllen. Man spricht auch von summativen Verfahren.

Dagegen zielen entwicklungsorientierte Verfahren darauf ab, den aktuellen Entwicklungsstand als Grundlage für einen Prozess der Selbstreflexion, Orientierung und Weiterentwicklung zu bestimmen. Daraus werden dann Schlussfolgerungen und Entscheidungen für weitere Entwicklungs- und Ausbildungsschritte abgeleitet. So können auch die für eine konkrete Ausbildung oder Beschäftigung erforderlichen Ausbildungsschritte (z.B. Lerneinheiten, die für die Zuerkennung einer Qualifikation ggf. noch nachgeholt werden müssen) identifiziert werden. Deshalb werden sie auch als formative Verfahren bezeichnet (Gutschow et al. 2010: 12).

3.7 Aktuelle Ansätze und Projekte der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bundesrepublik

In Deutschland gibt es eine kaum überschaubare Menge an Initiativen, die sich mit der Erfassung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen befassen. Verschiedene Internetplattformen bieten Informationen über gesetzliche Regelungen, Akteure und Projekte.[41]

Die verschiedenen Ansätze, Projekte und Initiativen lassen sich im Wesentlichen drei Kategorien bzw. Richtungen zuordnen:
- Erfassung und Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Rahmen der kompetenzbasierten Personalarbeit in Unternehmen und Organisationen (z.B. innerbetriebliches Kompetenzmanagement) sowie durch Kompetenzpässe (z.B. Europass, ProfilPASS)
- Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen durch formalisierte Prüfungen (z.B. Externenprüfung)
- Entwicklung von Zertifizierungsverfahren für spezielle Berufsgruppen (z.B. Beratung und Erwachsenenbildung).

Für die Zwecke dieser Studie erscheint es ausreichend, auf die erste und dritte Richtung näher einzugehen.

3.7.1 Erfassung und Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Zu dieser Kategorie gehören im Wesentlichen Verfahren der Erfassung, Bewertung und Entwicklung von Kompetenzen in Unternehmen und anderen Einrichtungen sowie überinstitutionelle Verfahren der Kompetenzfeststellung, die prinzipiell allen Bürger/innen offenstehen.

Innerbetriebliche Kompetenzerfassung, -bewertung und -entwicklung
Bei innerbetrieblichen Kompetenzfeststellungsverfahren geht es um die Erhebung der stellenbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bewerber/innen bzw. Mitarbeiter/innen mit dem Ziel, die Eignung für eine zu besetzende Stelle oder einen potenziellen Karriereweg innerhalb des Unternehmens festzustellen. Es werden ausschließlich die Kompetenzen, das Wissen und die Fertigkeiten getestet und erfasst, die für den identifizierten Personalbedarf relevant sind.

Die Kandidaten bzw. Mitarbeitenden werden ausschließlich nach den Kriterien der zu besetzenden Stelle beurteilt; individuelle Kompetenzen werden in Anforderungskategorien ausgedrückt. Typische dabei verwendete Methoden sind Diskussion, Fachgespräch, Interview, Beobachtung, Portfolio, Präsentation, Simulation sowie in realen Arbeitssituationen realisierte Prüfungen und Tests. Meist werden die Methoden in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen in Assessment-Zentren eingesetzt.

Die Verfahren sind sowohl summativ als auch formativ angelegt. Die Erfassung der aktuell bestehenden Kompetenzen erfolgt summativ, die Identifizierung von Qualifikations- und Weiterbildungsbedarfen dagegen formativ.

Überinstitutionelle Kompetenzbewertungen: Kompetenzpässe
Bei der überinstitutionellen Form der Kompetenzbilanzierung und des Kompetenznachweises liegen die Initiative und Kontrolle über den Prozess hauptsächlich bei den Interessent/innen. Die Verfahren sind in der Regel entwicklungsorientiert und formativ angelegt. Beratung und Orientierung bezogen auf weitere Entwicklungs-, Lern- und Qualifizierungsschritte stehen im Vordergrund. In diesem Bereich ist die Mehrzahl der sogenannten Kompetenzpässe angesiedelt.

Bereits im Jahr 2004 zählte eine Machbarkeitsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in Deutschland 51 Pässe. Diese variieren allerdings sehr stark im Hinblick auf ihre Ziele, ihren gesellschaftlichen Funktionsbereich und ihre Zielgruppen. Ein Kompetenzpass soll dem Inhaber helfen, „sich der eigenen Kompetenzen stärker bewusst zu werden, zum Beispiel im Hinblick auf die Berufsorientierung von Schülern. Arbeitslose oder in Elternzeit befindliche Personen werden in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstvermarktungsfähigkeit gestärkt. Aber auch gegenüber potenziellen Arbeitgebern sollen die Pässe in systematischer Weise zusätzliche, über die formalen Nachweise hinausgehende Informationen über die Kompetenzen des Passinhabers bereitstellen“ (Geldermann et al. 2009a: 85).

[41] z.B. http://www.bildungsserver.de/ oder https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/

Seitdem wurden viele Kompetenzpass-Projekte gezielt weiterentwickelt. Schwerpunkt war und ist eine deutlich verbesserte Bilanzierungs- und Orientierungsfunktion in Bezug auf die individuelle Fort- und Weiterbildung sowie auf die künftige berufliche Entwicklung. Dahinter steckt insbesondere auch das Bemühen, die Akzeptanz dieses Instruments auf Seiten von Unternehmen und anderer Arbeitgeber zu erhöhen.
Beispiele für solche Kompetenzpässe sind:

- EuroPass [42]
- ProfilPASS [43]
- Talentkompass NRW [44]
- CeKom – Zentrum für Kompetenzentwicklung. [45]

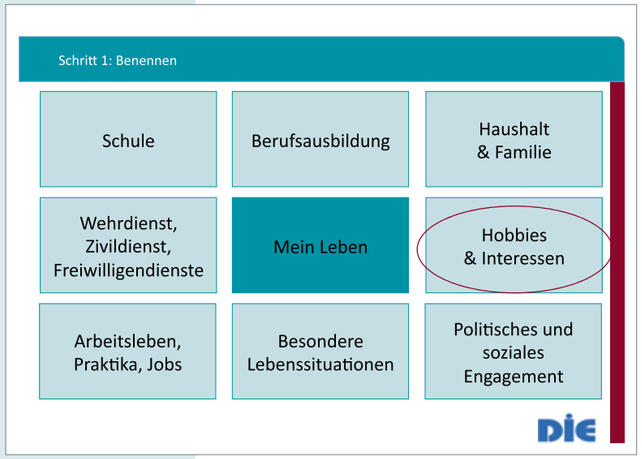


Abb. 17: Durch den ProfilPASS erfasste Kompetenzbereiche (Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

In diesem Zusammenhang ist besonders das ProfilPASS-System hervorzuheben. Der ProfilPASS ist der erste Kompetenzpass, der deutschlandweit angewendet wird. Er wird unter Federführung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ständig weiterentwickelt. Dort ist auch die Koordinierungs- und Servicestelle angesiedelt. Bislang wurden rd. 8.000 Berater/innen ausgebildet, von denen schätzungsweise rd. 2.000 aktiv mit dem Instrument arbeiten.

Mithilfe des ProfilPASS-Ordners, der im Internet kostenlos abrufbar ist, können die individuellen Kompetenzen ermittelt und dokumentiert werden, die in den Bereichen Ausbildung, Ehrenamt, Erwerbstätigkeit, Freizeit und Familientätigkeit erworben wurden. Die Begleitung durch eine/n eigens geschulte/n Berater/in unterstützt die Wahrnehmung und Einordnung des eigenen Handelns in den genannten Bereichen und die Bewusstmachung der damit verbundenen Kompetenzen.

Ziel dieser Biografiearbeit ist es, zu einer umfassenden Gesamtschau der persönlichen Kompetenzen zu gelangen. Der Prozess mündet je nach biografischer Situation und Bedarfsfokus in einer Ist-Analyse, auf deren Grundlage Entscheidungen bezüglich der beruflichen Weiterentwicklung, der Vorbereitung des (Wieder-)Eintritts ins Erwerbsleben, der beruflichen oder persönlichen (Neu-) Orientierung und/oder zukünftige Lernvorhaben getroffen werden können:
„Pilotprojekte zeigen, dass die begleitete Erarbeitung einer individuellen Kompetenzbilanz das Selbstbewusstsein stärkt und Nutzer dialogfähiger gegenüber potenziellen Arbeitgebern macht" (Geldermann et al. 2009a: 91).

Nach den Daten des DIE beurteilen 85,4 Prozent der Personen, die einen ProfilPASS erarbeitet haben, positiver über ihre eigenen Fähigkeiten. 82,4 Prozent haben danach ein gestärktes Selbstwertgefühl. Und 77,9 Prozent wissen danach besser, was sie können (Präsentation von Brigitte Bosche während des AGdD-Fachgesprächs am 29.11.2016).

[42] https://www.europass-info.de/
[43] http://www.profilpass.de/
[44] http://www.der-talentkompass.de/
[45] http://www.cekom-deutschland.de/ CeKom arbeitet mit dem KODE-Projekt zusammen.

Offene Fragen und mögliche nächste Reformschritte
Die Weiterentwicklung der Kompetenzpässe könnte den Weg in Richtung des Aufbaus eines nationalen Validierungs- und Anerkennungssystems ebnen. In dem Maße, wie das Instrument sein Potenzial als Kompass für die individuelle Entwicklung und Orientierung sowie als Eintrittskarte in den Arbeitsmarkt entfaltet, wird die Bereitschaft der Unternehmen, der Arbeitsagentur und der Weiterbildungsinstitute wachsen, auch selbst stärker mit diesem Instrument zu arbeiten.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geht z.B. aktiv auf Arbeitgeber zu, um für mehr Akzeptanz für den ProfilPASS zu werben und seine Anwendung innerhalb von Unternehmen voranzubringen. So gab es beispielsweise eine Kooperation mit der Postbank [46]. Ein weiteres Beispiel ist der Europass. Hier erhalten die Arbeitgeber mit der Standardisierung des Lebenslaufes die Möglichkeit, die Daten von Bewerbern leichter mit den Anforderungen an die ausgeschriebene Stelle zu vergleichen. [47]

Einen Fingerzeig, wohin sich das Kompetenzpass-System entwickeln könnte, liefert das zweistufige Zertifizierungsverfahren, das in Dänemark entwickelt wurde. Dort werden mit Unterstützung eines Berufsbildungszentrums für Erwachsene die von den Antragsteller/innen nachgewiesenen Kompetenzen in einem Zertifikat festgehalten und mit definierten Standards und Lernergebnissen von formalen Bildungsgängen abgeglichen. Auf der zweiten Stufe kann dieses Zertifikat dann für Bewerbungen und/oder für die Planung weiterer Qualifizierungsschritte genutzt werden.

Das Verfahren eröffnet z.B. einer Pflegeaushilfe die Möglichkeit, sich ihre durch die Tätigkeit im Pflegebereich angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen dokumentieren zu lassen. Auf dieser Grundlage kann sie per Nachqualifizierung mit verschiedenen Modulen ein berufsadäquates Kompetenzprofil vervollständigen und so Schritt für Schritt den Weg in Richtung eines formalen Berufsabschlusses gehen (Gaylor et al. 2015: 10).

Noch weitgehend ungeklärt ist die Frage, ob und inwieweit innerbetriebliche Kompetenzportfolios nach dem Ausscheiden aus einem Unternehmen für den Fähigkeitsnachweis gegenüber neuen Arbeitgebern oder externen Bildungseinrichtungen genutzt werden können. Dafür spricht, dass sie wichtige, von den Vorgesetzten und der Personalentwicklung bestätigte Informationen über erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen enthalten.

Dagegen spricht allerdings der Kontextbezug. Er schränkt die Übertragbarkeit und weitere Verwendbarkeit innerbetrieblicher Kompetenzportfolios ein. Auch weisen sie ein sehr unterschiedliches Maß an Standardisierung und Verbindlichkeit auf. Entsprechend zurückhaltend fällt die Einschätzung in der „Machbarkeitsstudie Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens" von 2004 über die außerbetriebliche Verwendbarkeit der Kompetenzportfolios von Arbeitnehmer/innen aus:

> „Sie sind auf die jeweiligen betrieblichen Erfordernisse ausgerichtet und zielen im Sinne betrieblicher Personalpolitik nicht auf eine ergebnisoffene Beratung, sondern auf betrieblich verwertbare Ergebnisse" (BMBF 2004: 95).

[46] Gespräch mit Brigitte Bosche, Mitarbeiterin des DIE und der Servicestelle „ProfilPASS", am 4.11.2016 in Bonn
[47] Gespräch mit Diana Katsch, Mitarbeiterin des Nationalen Europass Center (NEC) in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) Bonn am 19.10.2016 in Köln

Nicht von der Hand zu weisen ist zudem das Argument, dass betriebliche Mitarbeiterbeurteilungen und Potenzialanalysen oft sensible Daten, wie z.B. Ergebnisse psychologischer Eignungstests, enthalten. Deshalb werden die entsprechenden Dokumentationen üblicherweise von den betrieblichen Verantwortlichen nicht ohne Weiteres „außer Haus" gegeben. Gleichwohl ist das kein Ausschließungsgrund. Aus betrieblicher und individueller Sicht sensible Daten könnten – in Absprache mit dem Mitarbeitenden – aus dem Portfolio entfernt werden.

Ein solches Dossier sollte auf jeden Fall eine Aufstellung der wichtigsten Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Entwicklungsschritte sowie der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten des Mitarbeitenden enthalten. Wenn dieses Instrument weiterentwickelt wird, könnten Arbeitnehmer/innen beim Verlassen des Unternehmens eine aussagekräftige Dokumentation über die absolvierten non-formalen und informellen Schritte der Kompetenzentwicklung und Qualifizierung während ihrer Unternehmenszugehörigkeit mitnehmen. Diese Art der Dokumentation ginge um einiges über das übliche Arbeitszeugnis hinaus.

3.7.2 Entwicklung von Zertifizierungsverfahren für spezielle Berufsgruppen

Seit Mitte der 2000er Jahre gibt es Bemühungen verschiedener Berufsgruppen, die Zertifizierung von überwiegend non-formal und informell erworbenen Kompetenzen aktiv voranzutreiben. Auf diese Weise soll eine stärkere Professionalisierung der jeweiligen Berufe bzw. Berufsfelder erreicht werden.
In diesem Abschnitt werden zwei Projekte vorgestellt. Interessant ist, dass beide Initiativen unterschiedliche Ansätze verfolgen:

- das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NFB) [48] sowie
- Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung (GRETA). [49]

NFB
Das Nationale Forum Beratung ist ein organisationsübergreifendes Netzwerk im Beratungsbereich, in dem Forschungseinrichtungen, Ausbildungsstätten für Beratungsfachkräfte, Berufsverbände, staatliche und nicht staatliche Einrichtungen sowie Agenturen zusammenarbeiten, die Beratung anbieten oder finanzieren. Ein wichtiges Ergebnis ist die Entwicklung eines „Konzepts zur Qualitätsentwicklung für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung" (BeQu).

Das BeQu-Konzept umfasst drei Elemente der Qualitätsentwicklung, an denen sich alle Akteure in dem breitgefächerten Berufsfeld „Beratung" ausrichten sollen: [50]

- die Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BeQu-Standards)
- das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung
- den Qualitätsentwicklungsrahmen für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (QER).

[48] http://www.forum-beratung.de/
[49] http://www.die-bonn.de/institut/forschung/professionalitaet/greta.aspx
[50] http://bequ-konzept.beratungsqualitaet.net/

Diese drei Elemente sind eingebunden in eine Strategie der Professionalisierung zur Stärkung der gesellschaftlichen Bedeutung professioneller Bildungs- und Berufsberatung. Die schrittweise Einführung und Durchsetzung dieser Standards soll auf allen Ebenen erfolgen – von der Qualitätssicherung und Professionalisierung innerhalb der einzelnen Beratungsagenturen bis hin zur Propagierung und Bereitstellung von akademischen [51] und nicht-akademischen [52] Aus- und Weiterbildungs-Curricula, die in Abschlüssen, d.h. Zertifikaten unterschiedlicher Qualität und Verbindlichkeit, münden.

Für die „nicht-akademische Weiterbildung/ Qualifizierung für Berater/innen im Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ): Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung" wurde ein eigenes Zertifikat entwickelt. Ziel ist, durch die verschiedenen Maßnahmen in Deutschland nach und nach einen allgemein akzeptierten und verbindlichen Standard für die Aus- und Weiterbildung und die Berufspraxis von Berater/innen zu etablieren.

GRETA
Wie schon die Bezeichnung anzeigt, zielt das 2014 gestartete Projekt darauf ab, die Grundlagen (Standards, Instrumente und Verfahren) eines „trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung" zu erarbeiten. Im Kern geht es um die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das alle grundlegenden erwachsenenpädagogischen Kompetenzen abbildet, die erforderlich sind, um gut lehren zu können. Dabei wird von typischen Handlungssituationen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung ausgegangen. [53]

Das Kompetenzmodell kann als Basis für unterschiedliche Wege zur Anerkennung und Stärkung des professionellen Handelns Lehrender dienen. Im Projekt werden zwei Wege beschrieben:

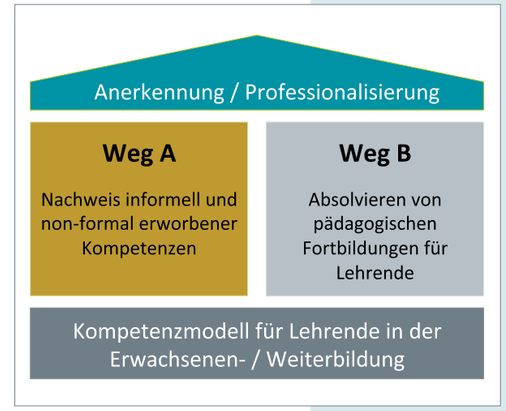


Abb. 18: Zwei Wege zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender (Lencer und Strauch, 2016)

Weg A: Mit einem Portfolio können Lehrende ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen nachweisen und begutachten lassen. Die Ergebnisse der Begutachtung werden in einer Kompetenzbilanz dargestellt.

Weg B: Fortbildungen werden in Bezug zum GRETA Kompetenzmodell gesetzt und die darin enthaltenen Inhalte transparent dargestellt. So können sie für Lehrende besser auffindbar werden. Zusätzlich erhalten Anbieter Hinweise, wie sie die Fortbildungen kompetenzorientiert weiterentwickeln können.

[51] http://www.forum-beratung.de/wissenswertes/qualifizierung-zertifizierung/index.html
[52] http://www.forum-beratung.de/wissenswertes/qualifizierung-zertifizierung/rqz-verbund.html
[53] „Als Lehrende werden dabei all jene Personen in den Blick genommen, die in haupt- oder nebenberuflicher Beschäftigung, als Angestellte, Honorarkräfte, Selbstständige oder Ehrenamtliche das Lernen Erwachsener durch die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unterstützen. In den verschiedenen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden sie als ‚Kursleiterinnen', ‚Teamer', ‚Dozentinnen', ‚Referenten', ‚Lernbegleiterinnen', ‚Lernberaterinnen' oder ‚Coaches' bezeichnet" (Lencer/Strauch 2016: 3).

Um ein Anerkennungssystem zu entwickeln, das breite Akzeptanz findet, wird GRETA in enger Zusammenarbeit mit acht Bundes- und Dachverbänden aus allen wichtigen Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Der trägerübergreifende Ansatz stellt in diesem Bereich ein Novum dar und soll den Erfolg des Projekts maßgeblich unterstützen.

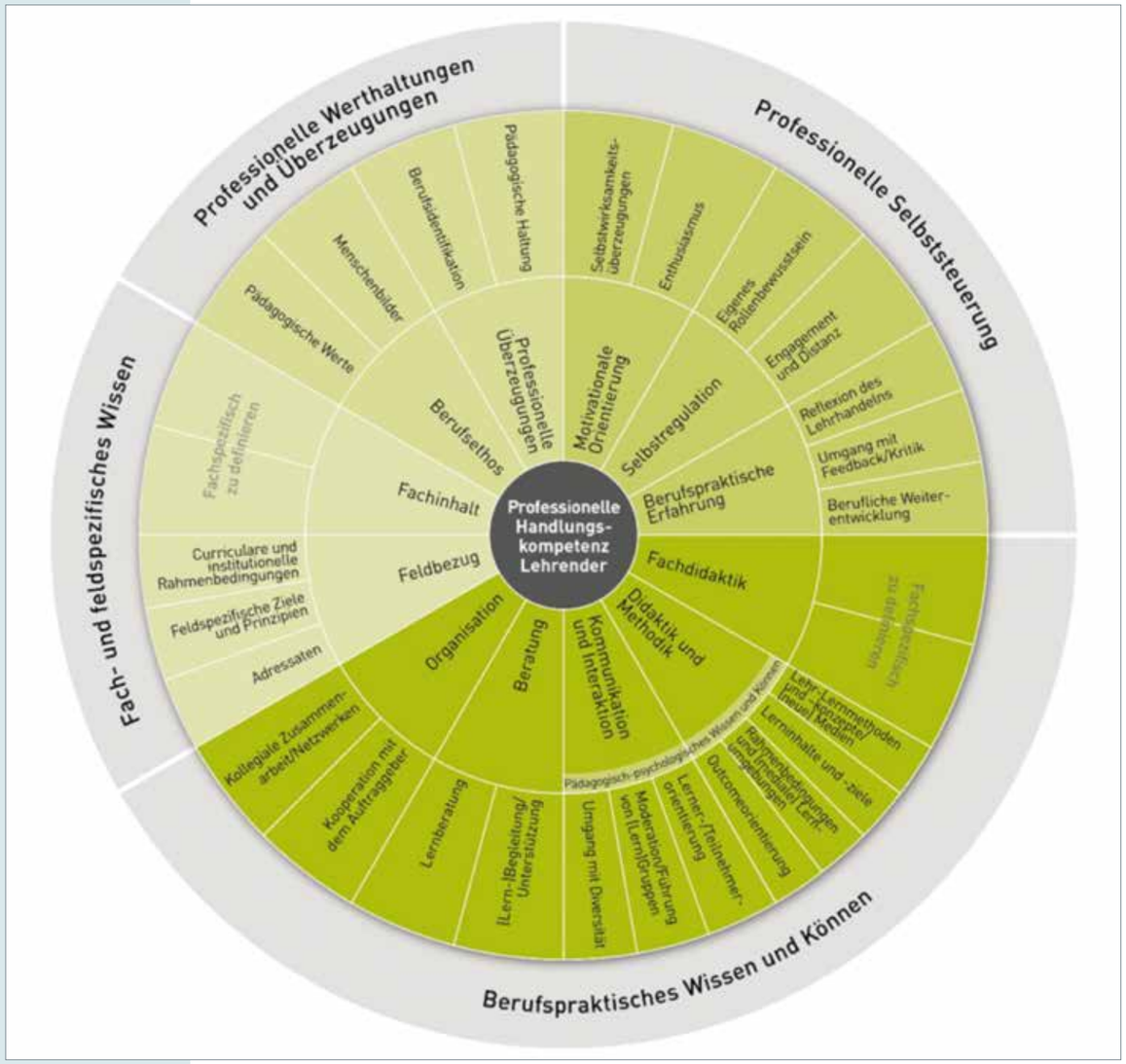


Abb. 19: Das GRETA-Kompetenzmodell

Das bisher wichtigste Ergebnis ist das Kompetenzprofil, das in Form eines „Kompetenzmodells“ konzipiert wurde (siehe Abbildung 3.4). Das Modell geht von einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis aus und integriert vier sogenannte Kompetenzaspekte (äußerer Ring):

- berufspraktisches Wissen und Können [54]
- fach- und feldspezifisches Wissen
- professionelle Selbststeuerung sowie
- professionelle Werthaltungen und Überzeugungen.

Die vier Kompetenzaspekte untergliedern sich wiederum in mehrere Kompetenzbereiche (innerer Ring) und diese wiederum in Kompetenzfacetten (mittlerer Ring) (Lencer/Strauch 2016: 5).

Berufspraktisches Wissen und Können

Gemeint ist das pädagogisch-psychologische Wissen und Können, das in die Kompetenzbereiche Didaktik und Methodik, Kommunikation und Interaktion sowie Beratung und Organisation unterteilt ist (ebd.):

- Der Kompetenzbereich **Didaktik und Methodik** umfasst das Wissen und Können, das benötigt wird, um das „Was-wird-gelehrt“ und das „Wie-wird-gelehrt“ gut planen und umsetzen zu können.
- Der Kompetenzbereich **Kommunikation und Interaktion** bezieht sich auf das Wissen und Können, das für die kommunikative Steuerung von Gruppenprozessen und in Lehr-Lernsituationen benötigt wird.
- Der **Kompetenzbereich Beratung** umfasst Wissen und Können zur Begleitung und Unterstützung während des gesamten Lernprozesses sowie konkret zur Lernberatung. Dies schließt insbesondere auf die Lernsituation bezogene Hilfestellungen ein.
- Der Kompetenzbereich **Organisation** bezieht sich auf die Fähigkeiten, die die kollegiale Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Beschäftigungsfeldes, in Netzwerken mit pädagogischen Einrichtungen und in der Kooperation mit dem Auftraggeber betreffen (z.B. klare und zielgerichtete Auftragsklärung und kooperativer Austausch vor, während und nach einer Lehrveranstaltung).

Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen

Dazu gehören die Kompetenzbereiche Berufsethos und professionelle Überzeugungen:

- Das **Berufsethos** repräsentiert moralische Vorstellungen pädagogisch relevanter Menschenbilder und Werte, von denen Auswirkungen auf das moralisch vertretbare professionelle Lehrhandeln erwartet werden.
- Der Kompetenzbereich **professionelle Überzeugungen** umfasst Einstellungen der Lehrenden, wie die eigene pädagogische Haltung und die Identifikation mit dem Beruf.

[54] Wissen ist hier gemeint als theoretisch-formales Wissen (z.B. fachliches Wissen), bei eher anwendungsbezogenem und praktischem Wissen wird von Wissen und Können gesprochen.

Professionelle Selbststeuerung
Dies ist der Sammelbegriff für die Kompetenzbereiche motivationale Orientierung, Selbstregulation und berufspraktische Erfahrung:
- Der Kompetenzbereich **motivationale Orientierung** ist nicht im Sinne von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen zu verstehen, sondern umfasst Elemente der berufsspezifischen Motivation und des beruflichen Enthusiasmus für das Fach und das Lehren sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.
- Der Kompetenzbereich **Selbstregulation** kann im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Ressourcen verstanden werden. Dazu gehören u.a. das Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrkraft sowie das bewusste Engagement für die Lernenden im Rahmen der Lehrtätigkeit unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen und professioneller Grenzen.
- Der Kompetenzbereich **berufspraktische Erfahrung** bezieht sich insbesondere auf die Reflexion des eigenen Lehrhandelns und einen angemessenen Umgang mit Feedback und Kritik der Lernenden und einer dadurch induzierten, kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung, sowohl über informelle Wege als auch über Aus- und Fortbildung.

Das im Rahmen des GRETA-Projektes entwickelte Modell und Handwerkszeug kann z.B. auch zur Selbsteinschätzung von Lehrenden, zur Personalentwicklung, zur Fort- und Weiterbildungsplanung oder im Zusammenhang mit der Rekrutierung von Dozent/innen und Trainer/innen genutzt werden (ebd.: 6).

3.8 Ansatzpunkte für die Übertragung von Erfahrungen und Instrumenten auf den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst

Im Interview mit Brigitte Bosche vom 4. November 2016 spielte bereits die Frage eine Rolle, ob und inwieweit die Modelle und Erfahrungen mit den beiden Projekten ProfilPASS und GRETA auf den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst übertragen werden könnten. Diese Überlegungen hat Frau Bosche in ihrer Präsentation und in der anschließenden Diskussion während des AGdD-Fachgesprächs am 29. November 2016 erweitert und vertieft. Die Ergebnisse werden in diesem Abschnitt zusammengefasst.

Grundsätzlich sind drei Ansatzpunkte für die Übertragung von Erfahrungen und Instrumenten auf den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst möglich:
- die Entwicklung eines eigenen ProfilPASS für Fachkräfte bzw. Rückkehrer/innen
- die Erarbeitung eines eigenen Kompetenzprofils und Anerkennungssystems für Fachkräfte
- die Zusammenarbeit mit einschlägigen Akteursgruppen, wie z.B. aus dem Feld der Beratung und Erwachsenenbildung, bei der Entwicklung und Durchsetzung von Anerkennungssystemen, um Rückkehrer/innen eine Zertifizierung bzw. Anschlussqualifizierungen zu ermöglichen.

Entwicklung eines angepassten ProfilPASS für Fachkräfte
Wichtige Vorarbeiten zur Entwicklung eines eigenen Kompetenzprofils für Fachkräfte wurden bereits durch die DEval-Evaluierung geleistet (siehe Abschnitt 2.1):
- Fachkompetenzen
- entwicklungspolitische Kompetenzen
- Beratungskompetenzen
- Vernetzungskompetenzen
- Organisationsentwicklungskompetenz
- Werthaltungen und Überzeugungen.

Auf dieser Grundlage könnten die im ProfilPASS ausgewiesenen Tätigkeitsfelder angepasst und mit Blick auf die Anforderungen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst weiter spezifiziert werden. Auch über zwei Passvarianten – für den Entwicklungsdienst und den Zivilen Friedensdienst – lohnt es sich nachzudenken.

Anhand der definierten und mit entsprechenden Fragen/Indikatoren hinterlegten Felder könnte dann die individuelle Kompetenzermittlung der einzelnen Fachkräfte erfolgen. Dabei wäre das methodische Vorgehen genauso wie beim „normalen" ProfilPASS. Dabei sollte ebenfalls eine professionelle Begleitung durch eine/n in dem Instrument geschulten Berater/in gewährleistet sein (siehe Abb. 20).

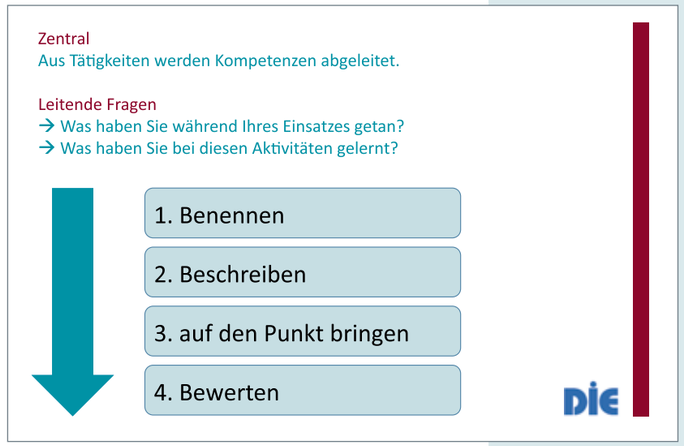


Abb. 20: Methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit dem ProfilPASS (Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Auch die Nutzenerwartung für die einzelne Fachkraft wäre ganz ähnlich wie beim ProfilPASS:
- Anregung und Unterstützung der Selbstreflexion
- Instrument für die Biografiearbeit
- Verbesserung der Selbsteinschätzung, Orientierungs- und Kommunikationsfähigkeit
- Formulieren individueller Ziele und Handlungsschritte mit Blick auf die weitere Lebens- und/oder Berufsplanung
- Erhöhung der Chancen bei Bewerbungen am Arbeitsmarkt.

Grundsätzlich ist das Instrument ProfilPASS entwicklungsorientiert. Perspektivisch wäre aber auch denkbar, dass z.B. die Arbeitsagentur und immer mehr Arbeitgeber den ProfilPASS von Bewerber/innen als aussagekräftige Dokumentation von erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ansehen und akzeptieren.

Erarbeitung eines EH-bezogenen Kompetenzprofils und Zertifizierungssystems
Ausgangspunkt für diese Überlegungen sind die offenkundigen Analogien zwischen dem Entwicklungsdienst und Berufsgruppen (Erwachsenenbildung und Beratung), die Pionierarbeit auf dem Gebiet der Bilanzierung, Beurteilung, Validierung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen leisten:
- Wie die Angehörigen von Erwachsenenbildungs- und Beratungsberufen durchlaufen Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst ganz unterschiedliche Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Lernwege.
- Fachkräfte erwerben ebenfalls viel berufliches Erfahrungswissen, Kompetenzen und Fertigkeiten in der tagtäglichen Praxis des Einsatzes, ohne dass dieses sichtbar, validiert und zertifiziert wird.

Es wäre eine bedenkenswerte Option, sich bei der Entwicklung eigener Kompetenzprofile und Zertifizierungsverfahren an die Arbeiten im Feld der Erwachsenenbildung und der Beratung anzulehnen und von deren Erfahrungen zu profitieren. Am weitesten fortgeschritten ist die Erarbeitung des „Kompetenzmodells" für Lehrende in der Erwachsenenbildung im Rahmen von GRETA. Im Prinzip müssten die verschiedenen Segmente „nur" noch mit den konkreten Grundanforderungen in Bezug auf Werthaltungen, Überzeugungen und Kompetenzen gefüllt werden.

Bezogen auf die Definition eines EH-übergreifenden Kompetenzmodells wurden mit der DEval-Studie schon wichtige Vorarbeiten geleistet, die an das GRETA Kompetenzmodell anschlussfähig sind (siehe Abschnitt 2.1):
- Werthaltungen und Überzeugungen
- Fachkompetenzen
- entwicklungspolitische Kompetenzen
- Beratungskompetenzen
- Organisationsentwicklungskompetenzen
- Vernetzungskompetenzen.

Diese Grundanforderungen wurden auch schon in verschiedene Kompetenzfacetten aufgeschlüsselt. Hier könnte bei der Entwicklung von Indikatoren und Operatoren [55] angesetzt werden.

Auch für den Prozess der Erarbeitung eines eigenen Kompetenzprofils und Zertifizierungssystems könnte man viel von den Vorbild-Projekten – Nationales Forum für Beratung (NFB) und dem Projekt GRETA – lernen. Das Wichtigste ist, von Anfang an alle Stakeholder mit ins Boot zu holen. Auch sollten Zwischenergebnisse immer wieder in die Praxis zurückgespiegelt und dort eingehend diskutiert werden.

Neben der Entwicklung eines EH-bezogenen Kompetenzprofils würden folgende Aufgaben zu realisieren sein:
- die Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen
- die Festlegung und Anpassung von Methoden und Instrumenten der Überprüfung und Bewertung
- die Entwicklung eines Begutachtungssystems.

Frau Bosche zeigte sich überzeugt davon, dass solch ein einheitliches Zertifikat des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes „seinen eigenen Wert" entfalten könnte.

Kooperation mit anderen Akteuren und Systemen
Eine Alternative zur Entwicklung eines eigenen Zertifikats wäre die Kooperation mit Vertreter/innen anderer Berufsfelder. Dafür spricht, dass es bei der Vielfalt von Tätigkeitsprofilen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst nicht den Beruf „Entwicklungshelfer/in" bzw. „Friedensfachkraft" gibt. Vielmehr versammeln sich unter dem gemeinsamen Label „Fachkraft" ganz unterschiedliche Berufe.

Angesichts der Prominenz von Tätigkeiten in den Bereichen Beratung und Erwachsenenbildung im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst läge es nahe, eine enge Kooperation mit den Projekten NFB (Beratung, Organisationsentwicklung, Supervision, Coaching) und GRETA (Dozenten, Ausbilder, Trainer, Teamer) in Erwägung zu ziehen. Das wäre ein denkbarer Weg, um Rückkehrer/innen, die während ihres Einsatzes in diesen Bereichen tätig waren und sich on the job weitergebildet haben, den Zugang zu Zertifizierungsverfahren bzw. zu entsprechend akkreditierten Fort- und Weiterbildungen zu ermöglichen.

[55] Operatoren sind definierte Leistungen und Handlungen, anhand derer der Grad der Kompetenzbeherrschung abgefragt, getestet bzw. beobachtet werden kann.

3.9 Fazit

Mit dem Wandel von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur rücken arbeitsintegrierte und arbeitsbegleitende Lernformen stärker in den Fokus von Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Organisationen und Behörden. Der Arbeitsplatz und sein Umfeld werden mehr und mehr zum Ort der (Weiter-)Bildung und des Lernens von Mitarbeiter/innen und Führungskräften. Dort findet das Gros der Aneignung, Entwicklung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten statt.

In der Bildungsforschung haben sich dafür die Begriffe „non-formales Lernen" und „informelles Lernen" etabliert, die ausdrücklich vom herkömmlichen institutionalisierten Verständnis des „formalen Lernens" unterschieden werden:
- Formales Lernen findet üblicherweise in einer Berufsausbildungs- oder anderen Bildungseinrichtung (z.B. Universität und Fachhochschule) statt. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt im Erfolgsfall zu einem zertifizierten Abschluss.
- Non-formales Lernen findet zwar (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) ebenfalls systematisch und geplant statt, führt aber nicht zu einem Abschluss oder Zertifikat auf der ordnungspolitischen Ebene. Beispiele sind innerbetriebliche Weiterbildungen, private Sprachlernkurse oder Weiterbildungen im politischen oder Hobbybereich.
- Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, geschieht jedoch in den meisten Fällen absichtslos und beiläufig.

Die Europäische Union, der Bund und die Länder haben zahlreiche Initiativen gestartet, die die gesellschaftliche Wertschätzung und institutionelle Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen unterstützen und voranbringen sollen. Von besonderer Bedeutung ist der Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012, der alle Mitgliedsstaaten der EU auffordert, bis 2018 ein Anerkennungssystem zur Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen zu schaffen.

Grundsätzlich lassen sich zwei Ansätze zur Erfassung und Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen unterscheiden:
- Entwicklungsorientierte und formative Ansätze sind darauf gerichtet, durch die Identifizierung, Bilanzierung und Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen Hinweise auf den erreichten Stand und mögliche/sinnvolle weitere Entwicklungs- und Ausbildungsschritte zu geben. Einschlägige Instrumente und Verfahren sind Kompetenz- bzw. Profilpässe.

- Anforderungsorientierte und summative Ansätze haben dagegen primär das Ziel, den Ist-Stand an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten mit den für eine zertifizierte berufliche Qualifikation erforderlichen Standards abzugleichen. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Externenprüfung für Berufsabschlüsse. [56]

Verfahren zur formalen Anerkennung von durch non-formales und informelles Lernen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten umfassen im Allgemeinen vier Stufen:
1. Bilanzierung der erworbenen Kompetenzen (Zusammenstellung des Kompetenzportfolios bzw. Validierungsdossiers)
2. Beurteilung der Kompetenzen (Bewertung des Gesamtdossiers)
3. Validierung der Kompetenzen (Abgleich mit Zertifizierungsstandards)
4. Zertifizierung der Kompetenzen (Ausstellung des Zertifikats durch eine zuständige Stelle).

Der Prozess sollte zudem durch eine gründliche Information und professionelle Beratung vorbereitet und begleitet werden.

In Deutschland gibt es mehrere Initiativen und Projekte, die die Weiterentwicklung von Kompetenzpässen (z.B. EuroPass, ProfilPASS) und den Aufbau von Zertifizierungssystemen für spezifische Berufsgruppen (z.B. GRETA für die Erwachsenenbildung und NFB für die Beratung) zum Ziel haben.

Das sind wertvolle Vorarbeiten, Ansätze und Erfahrungen, an die die Organisationen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst anknüpfen können, um die von den Fachkräften während ihrer Dienstzeit in den Partnerländern erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen, zu dokumentieren und für potenzielle Arbeitgeber aussagekräftig und überprüfbar nachzuweisen:
- die Erstellung von EH- und ZFD-spezifischen Kompetenzpässen (z.B. auf der Grundlage des ProfilPASS)
- die Entwicklung EH- bzw. ZFD-spezifischer Zertifizierungssysteme
- die Zusammenarbeit mit Akteuren einschlägiger Berufsfelder (z.B. Erwachsenenbildung/GRETA und Beratung/NFB) bei der Umsetzung der o.g. Vorhaben zum Aufbau berufsspezifischer Zertifizierungssysteme.

[56] Bei entsprechender Berufserfahrung und erfolgreicher fachlicher Arbeit in dem Beruf besteht die Möglichkeit, durch eine sogenannte Externenprüfung den Berufsabschluss nachzuholen. Die Prüfung muss vor einer Kammer abgelegt werden (siehe: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php).

4. Der Entwicklungs- und Zivile Friedensdienst als Lernort – eine Bestandsaufnahme

Der Entwicklungsdienst und der Zivile Friedensdienst sind Instrumente der Personalentsendung. Gut ausgebildete Fachkräfte sind die wichtigste Bedingung für seine Wirksamkeit. Dabei sind Fachkräfte immer auch Lernende. Während ihres Einsatzes nutzen sie vielfältige formale und non-formale Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Doch das Gros des Lernens ist informell; es findet im Arbeitsprozess, am Arbeitsplatz und im Austausch mit Partnern und Kollegen vor Ort statt:
- Zu den formalen Lernangeboten gehören Berufsausbildungs- und Hochschulkurse, mit denen ein regulärer Abschluss oder zumindest Teilabschlüsse und/oder Credit Points erworben werden können.
- Non-formal sind jene Lernangebote, die von den Entsendeorganisationen selbst oder von professionellen Weiterbildungsträgern angeboten werden.
- Informell sind dagegen alle arbeitsintegrierten und arbeitsbegleitenden Lernformen, von Lernpartnerschaften mit Counterparts und Netzwerkpartnern über virtuelle Lern- und Wissensplattformen bis hin zu Supervision bzw. Coaching.

Abschnitt 4.1 gibt zunächst einen Überblick über die verschiedenen Angebote und Formate im Rahmen des Lernzyklus „Entwicklungs- und Ziviler Friedensdienst“. Grundlage sind die Ergebnisse der Vorstudie, die von der Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGdD) in Zusammenarbeit mit ihren Mitgliedsorganisationen erstellt wurde. Die Ergebnisse der Vorstudie bilden auch eine Referenz für die Interviews mit den Fachkräften, deren Ergebnisse in Abschnitt 4.2 vorgestellt und ausgewertet werden. Dazu gehören auch kritische Rückmeldungen sowie Anregungen und Vorschläge, die von den interviewten Fachkräften in Bezug auf die weitere Verbesserung der Lernbegleitung und Unterstützung im Rahmen der Vorbereitung sowie während und nach Abschluss des Einsatzes geäußert wurden.

In diesem Kapitel stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:
- Welche Angebote des formalen, non-formalen und informellen Lernens für die Fachkräfte gibt es zurzeit im Entwicklungs- und im Zivilen Friedensdienst?
- Wie werden die verschiedenen Lernangebote und -formate von den interviewten Fachkräften bewertet?
- Welche Kritik, welche Anregungen und Vorschläge formulieren die Fachkräfte für die weitere Verbesserung der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung?

4.1 Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung

Mit der Vorbereitung steigen die Fachkräfte in einen Weiterbildungs- und Lernzyklus ein, der ihren gesamten Einsatz begleitet. Er beginnt mit den Standard-Ausreisekursen (Inhouse-Kurse) der Entsendeorganisationen und endet mit den Angeboten für Rückkehrer/-innen, die von den Entsendeorganisationen und der AGdD organisiert werden. Die einzelnen „Etappen“ und die zugehörigen Angebote werden in diesem Abschnitt vorgestellt.

Vorbereitung
Fachkräfte durchlaufen in einer vier Wochen bis sechs Monate umfassenden Vorbereitung unterschiedliche Schulungen, Trainings und Beratungen. Dabei absolvieren sie sowohl den Standard- bzw. Inhouse-Kurs ihres Entsendedienstes als auch eigens auf ihr Qualifikations- und Kompetenzprofil und die zu besetzende Stelle zugeschnittene Angebote.
Die Standard-Kurse weisen von Dienst zu Dienst eine unterschiedliche Länge auf:
- AGEH (3 Wochen)
- Brot für die Welt (2,5 Wochen)
- CFI (1 Woche)
- EIRENE (ca. 3 Wochen)
- forumZFD (9 Wochen)
- GIZ (2-4 Wochen)
- Weltfriedensdienst (8-10 Tage).

Die Standard-Kurse setzen sich aus verschiedenen Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie anderen Formaten zusammen:
- Entwicklungspolitik und Entwicklungsdienst
- Belastungsprävention (z.B. Supervisionsangebot, Stress-Prävention, Umgang mit Trauma, und Krisenprävention)
- Auftragsmanagement und EH-Spezifika (GIZ)
- Fahrsicherheitstraining (CFI)
- individuelle Vorbereitung:
  - Sprachkurse
  - Länderkunde
  - interkulturelles Training und Sensibilisierung
  - fachliche individuelle Vorbereitung (z.B. Do no harm-Seminare von Brot für die Welt, Gewaltfreie Kommunikation der AGEH)
  - Projektmanagement, PM&E
  - Infobesuche, Konsultationen und Hospitationen, z.B. bei Instituten und Behörden
  - Teilnahme an Konferenzen
  - individuelles Coaching. [57]

Weitere individuelle Vorbereitungskurse
Zusätzlich zu den Inhouse-Kursen finden weitere Teile der Vorbereitung in der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) der GIZ in Bad Honnef und/oder in der Akademie für Konflikttransformation (AfK) des Forums Ziviler Friedensdienst statt. Auch die Kursangebote der AGEH und von Brot für die Welt werden von Externen genutzt.
Von der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) werden folgende Kurse angeboten:
- Interkulturelle Zusammenarbeit und Diversität (2 Tage)
- Reflexion zur interkulturellen Zusammenarbeit und Diversität (2 Tage)
- Landesanalyse (3 Tage)
- Sicherheitstraining – in Deutsch und Englisch (3 Tage)
- Erste Hilfe im Auslandseinsatz (halbtägig, 3,5 Stunden)
- Umgang mit Stress, Belastung und Trauma (2 Tage)
- Entwicklungspolitik – in Deutsch und Englisch (3 Tage)
- Managing of Development Results – in Deutsch und Englisch (2-3 Tage)
- Beratungsrollen und Beratungskompetenzen – in Deutsch und Englisch (4-5 Tage)
- Orientierungskurs Landessprache (4-5 Tage)
- Intensivsprachkurse
- fach- und aufgabenbezogenes Sprachtraining (4-5 Tage)
- Organisationen verstehen – Veränderungsprozesse begleiten (5 Tage)
- Wirkungsorientiertes Monitoring – in Deutsch und Englisch (3 Tage)
- als Partner/in und Familie in der internationalen Zusammenarbeit (5 Tage).

Das Angebot der Akademie für Konflikttransformation (AfK), das zum forumZFD gehört und von Friedensfachkräften aller Dienste in der Vorbereitung genutzt wird, umfasst folgende Kurse:
- Systemische Konfliktanalyse
- Peace and Conflict Impact Assessment (PCIA): Wirkungen von Friedensprojekten absehen, beobachten und evaluieren (5 Tage)
- Dialogprojekte initiieren und fördern: Akteure, Rollen, Methoden, Möglichkeiten und Grenzen (5 Tage)
- Friedensprojekte entwerfen: Kontexte, Ziele und Methoden für die Konflikttransformation kombinieren (3 Tage)
- Beratung als Schlüsselkompetenz: Methoden, Rollen, Mandate und Herausforderungen (2 Tage)
- Dealing with the Past: Erinnerung, Versöhnung und Reintegration (3 Tage)
- Trauma und die psychosoziale Dimension der Friedensarbeit (3 Tage)
- Konfliktsensible Flüchtlingsarbeit: Fluchtgründe und Akteure identifizieren sowie Projekte konfliktsensibel umsetzen
- Advocacy-Strategien zur Friedensförderung: Die Rolle von Netzwerken (2 Tage)
- Working in Conflict: konfliktsensibles Projektmanagement (Projekte friedensfördernd planen und umsetzen) (5 Tage).

Fachspezifische Vorbereitungskurse
Schließlich gibt es spezifische Fachkurse an spezialisierten Einrichtungen, die bei Bedarf gebucht werden. Dazu zählen u.a.:
- Akademie für Globale Gesundheit und Entwicklung in Tübingen
- Seminar für Ländliche Entwicklung (SLE) in Berlin
- Zentrum für nachhaltige Entwicklung „artefact“ in Glücksburg.
- Gesellschaft für Nachhaltige Entwicklung (GNE) in Witzenhausen
- Management and Development Foundation (MDF) in Ede, Niederlande
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP) in Stuttgart
- medica mondiale in Köln
- Denkmodell in Berlin
- Kurve Wustrow
- NPO-Akademie in Berlin.

Vorbereitung und Weiterqualifizierung im Partnerland
Der Umfang und die Formate der Vorbereitung in den Partnerländern variieren in Abhängigkeit von den Ressourcen und Strukturen der Entsendeorganisation vor Ort sowie den Ressourcen und Prioritäten der Partnerorganisation. Insgesamt sind die Angebote und Möglichkeiten zur Qualifizierung im Partnerland deutlich geringer als im Rahmen der Vorbereitung in Deutschland.

[57] Die AGEH und Eirene bieten zusätzlich verstärkt Einzelcoachings an. Damit reagieren sie nach eigener Auskunft auch auf die kürzer werdenden Kursmodule bei der Akademie für Internationale Zusammenarbeit (AIZ) und der Akademie für Konflikttransformation (AfK). Sie wollen ein „Kurs-Hopping“ vermeiden, das häufig nicht stringent aufeinander aufbaut und für die teilnehmenden Fachkräfte anstrengend ist.

An erster Stelle stehen Sprachkurse, meist in der Landes- und Verkehrssprache, aber auch in lokalen Sprachen. An zweiter Stelle rangieren fachbezogene Qualifizierungsformate. Sie reichen von Universitätskursen (z.B. Kaninchenzucht in Afrika an einer lokalen Universität) über Schulungen vor Ort unter Anleitung von Berater/innen und Trainer/innen der Entsendeorganisation (z.B. Capacity WORKS) bis hin zu Kursen in Deutschland, zu denen die Fachkräfte entweder eigens oder im Zusammenhang mit ihrem Urlaub anreisen:

- Sprachkurse
- fachliche, berufsbezogene Fort- und Weiterbildungskurse vor Ort/ in der Region
- fachliche, berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen in Deutschland
- nationale Fachgremien
- Konferenzen, Tagungen und Workshops vor Ort und in der Region
- regionale Fachtreffen
- ZFD-Zwischenseminar/ Kurse
- Online-Kurse u.a.

Qualifizierung und informelles Lernen während des Einsatzes

Die wenigen formalen Qualifizierungen (z.B. Universitätskurse) und überwiegend non-formalen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die Fachkräfte während ihres Einsatzes nutzen können, sind in ganz unterschiedliche Verfahren und Strukturen zur Begleitung und Unterstützung des informellen Lernens der Fachkräfte eingebettet. Hier sind die Unterschiede hinsichtlich Dichte und Qualität zwischen den Entsendediensten am größten. Vieles entsteht durch die Eigeninitiative der Fachkräfte. Großen Einfluss auf die Güte der informellen Lernbegleitung haben nicht zuletzt die Sensibilität und das Engagement der Führungskraft bzw. der Führungskräfte vor Ort.

Das informelle Lernen vollzieht sich überwiegend in der unmittelbaren beruflichen Praxis und in anderen Bewährungssituationen. Die Angebote und Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung umfassen:

- Führungstätigkeit und Maßnahmen der Personalentwicklung (z.B. Besuche am Arbeits- und Wohnort der Fachkraft, Mitarbeitergespräche)
- regelmäßige Angebote des kollegialen Austauschs und Lernens, der Vernetzung und Zusammenarbeit
- Partnerorganisation als Lernort (z.B. Austausch mit Counterpart und Mitarbeitenden, Monitoring und Evaluation)
- Zugänglichkeit geeigneter Online-Angebote
- Supervision oder Coaching
- regionale Fachtreffen
- Teilnahme an Konferenzen
- Mitwirkung in nationalen Fachgremien.

Qualifizierungs- und Lernangebote nach der Rückkehr

Nach der Rückkehr nach Deutschland können die Fachkräfte je nach Entsendeorganisation mit einer mehr oder weniger umfangreichen Betreuung und Unterstützung rechnen. Auch die Schwerpunktsetzung variiert. Während Brot für die Welt, GIZ, CFI und AGEH zwei- bis fünftägige Rückkehrertage für das Debriefing organisieren, sind dafür bei forumZFD, Eirene und WFD nur Einzelgespräche vorgesehen.

Das Gros der Rückkehrerarbeit, insbesondere bei der Unterstützung der beruflichen Reintegration, wird vom Förderungswerk der Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGdD) geleistet. Die Dauer der beruflichen Reintegration hängt von vielen Faktoren ab. Es gibt Fachkräfte, die über Anschlussverträge oder eine erfolgreiche Bewerbung unmittelbar nach ihrer Rückkehr wieder in das Berufsleben einsteigen. In den meisten Fällen variiert die Übergangszeit. Sie kann mehrere Monate dauern.

Angebot	Brot für die Welt	forumZFD	GIZ	Eirene	CFI	WFD	AGEH
Versand von RK-Informationen 3 bis 6 Monate vor Vertragsende	X	X	X	X	X	X	X
Rückkehrertage	5 Tage		3 Tage		2 Tage		5 Tage
(fachliches) Debriefing	X	X	X	X	X	X	X
Coaching/Supervision psychosoziale Angebote	X	X		X		X	X
Seminare, Jugend-WS, Schulungen usw.	X						
Vertrauensperson	X	X	X	X	X		X
Dokumentation von Qualifizierungen im Arbeitszeugnis	X	X	X	X	X	X	X
Inlandsverträge	5				1		2
Einsatz als Honorarkraft	X	X		X	X	X	X
ehrenamtliche Tätigkeit	X	X		X		X	
Alumni		X					
spezifische Fortbildungsangebote	X						X
Mitwirkung im Dienst				X			
Vermittlung an AGdD	X	X	X	X	X	X	X

Tab. 2: Nachbereitungs-, Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote der Dienste für Rückkehrer/innen

Die konkreten Angebote des AGdD-Förderungswerks sind:
- individuelle Beratung zu Berufsplanung, Stellensuche, Bewerbung und Weiterbildung
- Seminare zur beruflichen Orientierung
- Fortbildungsförderung durch finanzielle Unterstützung (Darlehen)
- Informationen zu Arbeitsmarkt, Weiterbildung und Stellensuche, insbesondere in der Zeitschrift transfer und im Online-Portal
- Webbasierte Vernetzungsplattform ConnectED für Fachkräfte im / nach dem Entwicklungsdienst (seit 2017)

4.2 Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung – die Sicht der interviewten Fachkräfte

Im Allgemeinen haben die interviewten Fachkräfte den Zuwachs an Qualifikationen und Kompetenzen im Verlauf ihres Einsatzes als sehr reich und positiv bewertet. Dabei machten sie kaum einen Unterschied zwischen dem beruflichen und persönlichen Gewinn, den sie aus dieser wichtigen Lebensphase mitnehmen. Der Entwicklungsdienst bzw. Zivile Friedensdienst wird durchweg als ganzheitliche Erfahrung der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung wahrgenommen.

Persönliche Entwicklung und Reifung, berufliche (Weiter-)Qualifizierung und Konsolidierung, Kenntnisse und Erfahrungen in konkreten Bereichen, wie Fremdsprachen, Regional- und Landeskenntnisse, und nicht zu vergessen: die Bewährung und Bereicherung der Beziehung zu Partnern und Kindern in der Familie, werden meist in einem Atemzug genannt. Der Zuwachs an persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen wird als organisches Ganzes gesehen. Es besteht ein selbstverständliches Bewusstsein darüber, dass die verschiedenen Kompetenzbereiche zusammengehören und sich gegenseitig ergänzen und befruchten.

Oft wird von den Interviewten die Erfahrung artikuliert, durch die Tätigkeit im Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienst einen großen Sprung in der persönlichen Entwicklung und im Prozess der Selbstfindung gemacht zu haben. Viele Fachkräfte kehren mit der Gewissheit zurück, dass sie in der Lage sind, unvorhergesehene Probleme zu lösen, und dass sie auch unter schwierigen Bedingungen auf ihre Analyse- und Handlungsfähigkeit vertrauen können. Dies vermittelt ihnen ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, Kohärenz und Orientierungssicherheit:
- „Ich habe ein ganz anderes Verständnis von meiner Handlungsfähigkeit und Wirksamkeit gewonnen. Ich bin kein Opfer, ich bin ein aktives Mitglied der Gruppe, des Teams, der Gesellschaft. (…) Ich bin viel zielorientierter geworden und bin mir viel bewusster über jede Handlung. Ich weiß, dass alles, was ich tue, Auswirkungen hat“ [IP 11].
- „Beruflich bin ich in einer Situation gewesen, wo ich total über mich hinausgewachsen bin. Es ging um heftige Fragen, also auch philosophische Fragen, um Leben und Tod. Psychisch und physisch war ich großen Belastungen ausgesetzt – also dauerhaft. Es gab viele Krisen zu managen. Das hat meine Kompetenzen – Sprache, Management, Konfliktmediation – u.a. ungemein erweitert und vertieft“ [IP 14].
- „Den größten Gewinn sehe ich in meiner persönlichen Weiterentwicklung als Mensch. Ich habe stärkere Ideale und bin mehr an den Menschen interessiert bzw. fühle mich ihnen näher, weil ich versuche, sie zu verstehen und ihre Sichtweise zu akzeptieren“ [IP 38].

Neben Dankbarkeit und Stolz schwangen in der rückblickenden Einschätzung teilweise auch Frustration mit. Die Frustration resultierte bei wenigen Fachkräften aus negativen Erfahrungen mit einzelnen Vorgesetzten ihres Entsendedienstes. Ein deutlich größerer Teil beklagte einen Mangel an Anerkennung und Wertschätzung für ihre Leistung, ihre Erfahrung und ihren Status als Entwicklungshelfer/in.

Dies gelte sowohl für den Umgang innerhalb ihrer Entsendeorganisation, hier konkret der GIZ, als auch für die Erfahrungen mit Verantwortlichen der Entsendedienste und anderer Institutionen (z.B. Arbeitsagentur, Arbeitgeber) nach ihrer Rückkehr. Bezogen auf die GIZ wird besonders kritisiert, dass es dort in vieler Hinsicht (z.B. Vorbereitung, Weiterbildung, Beschäftigungschancen) eine Art „Zweiklassengesellschaft“ zwischen Auslandsmitarbeitern (AMAs) und „Entwicklungshelfer/innen“ gäbe.

4.2.1 Vorbereitung

Die Vorbereitung wird – unabhängig von der Entsendeorganisation und der konkreten Ausbildungseinrichtung – ganz überwiegend als gut bis sehr gut bewertet:
- „Ich fühle mich sehr privilegiert, dass ich so gut vorbereitet werde, dass ich lernen kann. Das ist sehr wertvoll. Ich hatte immer die Chance mitzubestimmen, was ich an Kursen belegen kann. Es beginnt für mich immer mit der Entwicklung der Persönlichkeit – durch Coachings, Kurse. (…) Beim DED wurde ich gemeinsam mit anderen EHlern vorbereitet. Der Austausch war ungeheuer anregend und inspirierend“ [IP 11].

Es gibt einzelne Fachkräfte, die anregen, noch mehr Augenmerk auf die Befähigung zum Selbstlernen zu legen:
- „Die Befähigung zum autodidaktischen Lernen, d.h. sich selbst etwas beizubringen und sich zu motivieren, sollte im Mittelpunkt der Vorbereitung stehen. Das ist für alle wichtig, die in diesem Berufsfeld tätig sein wollen. Man muss die Motivation und den Mut haben, sich dieses Wissen zu holen“ [IP 6].

Struktur der Vorbereitung
Zur grundsätzlichen Struktur der Vorbereitung wurden substanzielle Veränderungsvorschläge formuliert. So hat mehr als ein Drittel der interviewten Fachkräfte angeregt, die Vorbereitung in zwei Phasen zu unterteilen. Begonnen werden solle mit einer kürzeren allgemeinen Vorbereitung zu Themen, wie Landeskunde, Sprache, EZ und Entsendeorganisation. Darauf solle erst einmal ein mehrmonatiger Aufenthalt im Partnerland folgen. Dort könnte die Fachkraft sich nicht nur mit den künftigen Partnern und Aufgaben vertraut machen, sondern auch gemeinsam mit den Verantwortlichen der Entsendeorganisation vor Ort eine detaillierte Arbeitsplatzanalyse vornehmen und das Mandat für den Einsatz konkretisieren und ggf. mit dem Partner und anderen Institutionen aushandeln und vereinbaren.

In diesem Prozess bekäme die Fachkraft einen substanziellen und differenzierten Überblick über die Wissens- und Kompetenzanforderungen, die mit dem Arbeitsplatz verbunden sind. Auf dieser Grundlage wäre es nun viel besser möglich, das Programm für die spezifische Vorbereitung zu konzipieren und umzusetzen:
- „Grundsätzlich profitiert man von Fortbildungen am meisten, wenn man schon im Ausland war, seine eigenen Lernziele und -bedürfnisse kennt und auf Beispiele aus der Praxis zugreifen kann“ [IP 11].
- „Ich konnte mir überhaupt nicht vorstellen, was die Partnerorganisation überhaupt tut. Sie haben sich ganz falsch dargestellt“ [IP 17].

- „Man schickt Leute irgendwo hin. Wenn die Chemie mit dem Counterpart nicht stimmt, dann wird es einfach nichts werden. Das kann man dann schon im Vorhinein abklären“ [IP 23].
- „Vorbereitung im Sinne einer Begleitung. Möglicherweise ca. ein Monat Vorbereitung zur Landeskunde, Entsendeorganisation etc., dann für zwei bis vier Monate ins Partnerland und in die Partnerorganisation. Dann die weitere Vorbereitung, wie Workshops planen. In dieser zweiten Phase sollten partizipative Methoden im Vordergrund stehen“ [IP 38].

Eine solche zweistufige Vorbereitung wird nach Auskunft der Fachkräfte z.T. schon im Zivilen Friedensdienst (z.B. forumZFD, VOLT-Qualifizierung der GIZ) praktiziert.

Didaktisch-methodische Ausrichtung
Von den Interviewten gab es insgesamt viel Zustimmung zur didaktisch-methodischen Ausrichtung der Kurse und Angebote im Rahmen der Vorbereitung. Sie werden ganz überwiegend als partizipativ, interaktiv und praxisorientiert wahrgenommen. Hervorgehoben wird ebenfalls die Möglichkeit des Austauschs mit anderen, vor allem erfahrenen Fachkräften, aber auch mit internationalen Kolleg/innen sowie mit Expert/innen, die z.B. an der AIZ für andere Bereiche der internationalen bzw. Entwicklungszusammenarbeit ausgebildet werden:
- „Ich schätze sehr, dass man bei den Kursen in der AIZ den Austausch unter den Kollegen hat. Das ist ein wahnsinniger Pool an Wissen und Erfahrungen. Dadurch kann man nicht nur vom Wissen, sondern auch von den Erfahrungen, Sichtweisen, Lebensweisen, Arten, mit Problemen umzugehen, profitieren – mit ganz verschiedenen Menschen aus ganz vielen Ländern“ [IP 11].

Bezogen auf die methodisch-didaktische Anlage der Vorbereitung – hier konkret in der AIZ – schwang bei aller Wertschätzung teilweise auch Kritik mit. Diese betrifft einerseits den Umgang mit den unterschiedlich ausgeprägten Praxiskenntnissen und -erfahrungen der Teilnehmenden und andererseits die Balance zwischen aktiven Lernphasen und Selbststudium. Fachkräfte, die noch gar keine Auslandsdiensterfahrung hatten, empfanden es als unpassend, dass sie in den sehr partizipativ und praxisbezogen angelegten Kursen immer wieder aufgefordert wurden, ihr künftiges Projekt bzw. Programm als Fallbeispiel in den Unterricht bzw. in die Trainings (z.B. Rollenspiele) einzubringen. Da sie aber ihr Projekt/Programm in der Regel noch gar nicht kannten, sahen sich viele immer wieder in der (unangenehmen) Situation, „sich irgendetwas aus den Fingern saugen“ zu müssen.

Diese sowohl für Trainer/in und Teilnehmende unbefriedigende Situation könnte vermieden werden, wenn – wie oben vorgeschlagen – die Fachkräfte bereits vor der spezifischen Phase der Vorbereitung die Gelegenheit haben, das Projekt bzw. Programm, in dem sie eingesetzt werden sollen, im Vorhinein hinreichend kennenzulernen.

Die Anregung, während der Vorbereitung mehr Zeit für das Selbststudium und die individuelle Aneignung und Verarbeitung des Gelernten einzuräumen, wurde von deutlich weniger Interviewpartner/innen geäußert. Der Punkt wurde aber auch nicht explizit in den Interviews abgefragt:
- „Was zu kurz kam, ist das Selbststudium – die Möglichkeit, sich zurückziehen, sich sortieren zu können, ausreichend Zeit für das Selbststudium zu nutzen, die eigene Veränderung braucht Zeit und Raum“ [IP 11].

- „Bei drei Monaten ununterbrochenen Kursen braucht man auch mal eine Auszeit. Eine Vermittlung der Inhalte in drei Phasen mit Unterbrechungen wäre aus meiner Sicht besser gewesen“ [IP 38].
- „Der Sprachkurs sollte auch über einen längeren Zeitraum verteilt werden. An jedem Tag 2-3 Stunden aktiven Unterricht wäre letztlich wirksamer als ein Intensivkurs mit 5 Tagen à 6 Stunden“ [IP 38].

Individuelle Differenzierung der Angebote
Besonders die Fachkräfte, die vor ihrer Erstausreise stehen, äußern sich insgesamt sehr zufrieden mit dem inhaltlichen Angebot in der Vorbereitung. Die Formate geben hinreichend Raum für eine teilnehmerbezogene Differenzierung. Dazu trägt auch das didaktisch-methodische Können der Lehrkräfte und Trainer bei, das insgesamt als gut bis sehr gut eingeschätzt wird.

Abstriche machen erfahrenere Fachkräfte, die sich eine stärkere Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse nach Vertiefung, Schärfung und Spezialisierung der Vorbereitung wünschen. Sie kritisieren eine tendenziell unzureichende Berücksichtigung der unterschiedlichen praktischen und Einsatzerfahrungen der Teilnehmer/innen. Dies gelte hauptsächlich für die inhaltliche Anlage und den Zuschnitt der Kurse und weniger für die Art und Weise der Vermittlung von Kursinhalten und die Zusammensetzung der Gruppen:
- „Ich denke, dass dieses Konzept der „Vorbereitung von der Stange“ sich mittlerweile überlebt hat und die AIZ dem unterschiedlichen Erfahrungshintergrund und Bedarfen der Experten (nicht nur der EH, sondern aller Instrumente der EZ) besser Rechnung tragen sollte. Gerade bei der Vorbereitung von „Wiederholungstätern“ sollten keine Trainer zum Einsatz kommen, die nicht selbst über langjährige Praxiserfahrung in der EZ verfügen. Wo dies gelingt, habe ich dies meist als gewinnbringend erlebt“ [IP 36].

Sehr heterogen fällt das Urteil der Fachkräfte hinsichtlich ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Auswahl und Zusammenstellung der Kurse und sonstigen Fort- und Weiterbildungsangebote im Rahmen der Vorbereitung aus. Hier besteht offenkundig eine differenzierte Praxis bei den Entsendediensten. Oft wissen die Fachkräfte auch gar nicht, dass sie durchaus eine Möglichkeit der Mitentscheidung gehabt hätten. Jedenfalls scheinen durchsetzungsstarke Fachkräfte, die wissen, was sie mit Blick auf ihren Einsatz wollen und brauchen, eine größere Chance zu haben, auf die Planung und Gestaltung ihrer Vorbereitung Einfluss zu nehmen.

Landeskunde
Die Kurse zur Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kultur und Religion des Partnerlandes werden von den interviewten Fachkräften als wichtig und hilfreich bezeichnet. Die fachliche und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte wird insgesamt mit einer guten Note versehen. Differenzierter wird die Einschätzung, wenn die Fachkräfte die inhaltliche Qualität der landeskundlichen Ausbildung vor dem Hintergrund ihrer konkreten Erfahrungen im Partnerland bewerten. Die Möglichkeiten der Vermittlung eines differenzierteren und umfassenderen Bildes vom Partnerland sind bei nur wenigen Tagen Unterricht verständlicherweise begrenzt:
- „Die junge Frau, die mit uns Landeskunde gemacht hat, hat das extrem gut gemacht. (...) Und trotzdem haben wir das Gefühl gehabt, es hätte mehr sein können“ [IP 29].

Die Liste der Beobachtungen, kritischen Anmerkungen und Vorschläge umfasst folgende Punkte:

(1) Landeskundliches Wissen wird mitunter mit einem einseitigen Fokus, hauptsächlich bezogen auf die Bedingungen, Lebensweise und Regeln in der Hauptstadt, vermittelt:
- „Die landesspezifische Vorbereitung in Bad Honnef war aber eher auf die Städte bezogen. Das hat wenig geholfen, weil es in den Dörfern ganz anders läuft. Die Leute, die die Kurse in Bad Honnef machen, kommen eben aus den Städten“ [IP 10].
- „Die Frau, die das bei InWent gemacht hat, war aus Nord-Kamerun. Sie hatte von Süd-Kamerun und der Küste keine Ahnung. Es sind irgendwie zwei verschiedene Länder“ [IP 17].

(2) Die kulturellen Besonderheiten werden mitunter überzeichnet; dadurch entsteht die Gefahr der Verunsicherung. Zugleich werden mögliche Handlungsvarianten in Anbetracht von kultureller Diversität nicht genügend thematisiert und vermittelt:
- „Die interkulturelle Vorbereitung war zu doll – war übertrieben. Der Tenor war: Das darf man auf keinen Fall in Westafrika machen! Dadurch ist man vor Ort eher noch blockiert. (…) Ich habe versucht, alles zu beachten. Da haben mich die Leute schon komisch angeguckt“ [IP 3].
- „Als Frau [beschäftigt einen] auch das Thema des Machismo, also Rollenbilder. Das war bisweilen schwierig für mich, trotz der Tatsache, dass ich ganz gut damit zurechtkam“ (IP 29).

(3) Die konkreten politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen werden zu wenig berücksichtigt (z.B. hybride Formen der politischen Kultur und Institutionen, Folgen von politischer Gewalt und Bürgerkrieg). Es entsteht zunehmend ein Bedarf an konkreten politischen und sozio-kulturellen Kenntnissen über bestimmte Bereiche und Sektoren des Partnerlandes:
- „Ich hätte gerne eine politische Einschätzung gehabt. Ich hätte gerne auch mehr über Konfliktszenarien in meinem Umfeld gewusst. (…) Weil Politik und das hat sich nachher ja auch gezeigt, einen großen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten vor Ort hat. So war die Fluktuation in unserem Team sehr hoch, weil politische Entscheidungen da hineingewirkt haben“ [IP 29].
- „Obwohl ich in einem institutionell stark vergleichbaren Umfeld tätig bin (Ministerialstruktur), merke ich, dass die kulturelle Komponente immer auch eine wesentliche Rolle spielt. Ich hätte mir daher statt einem zehnten Training in Organisationsentwicklung im Vorfeld eine tiefere Auseinandersetzung mit den spezifischen Merkmalen der afrikanischen Bürokratie gewünscht sowie eine ausführliche landeskundliche Vorbereitung durch einen Insider bzw. Grenzgänger zwischen den beiden Kulturen“ [IP 36].

Interkulturelle Sensibilisierung und Training

Die Lehrinhalte zu den Themen interkulturelle Sensibilität und Umgang mit sozio-kultureller Diversität werden von den meisten Interviewpartnerinnen – unabhängig von der Entsendeorganisation und der konkreten Ausbildungsstätte – als wichtig und nützlich bewertet:
- „Man nimmt etwas mit, wenn man das als Anregung zum eigenständigen Weiterlernen und als methodisches Rüstzeug versteht, das auf die konkreten Umstände und Herausforderungen vor Ort angewendet werden muss“ [IP 3].
- „Interkulturelle Handlungskompetenz – da habe ich unterschiedliche Kurse mitgemacht. Das differierte schon sehr, war aber nützlich“ [IP 11].

- „Die Vorbereitung war nicht so, dass ich intensiv die Kultur studiert hätte. Vom CFI gab es insofern eine gute Vorbereitung, als ich von Anfang an sehr sensibel vorgegangen bin, auch mit der Einstellung, dass ich von den Partnern etwas lerne und mitnehme“ [IP 12].

Der Nutzen der Kurse/Trainings wird im Wesentlichen in der Vermittlung von Haltungen und Methoden gesehen, wie man sensibel und bewusst mit interkulturellen Differenzen umgehen kann. In diesem kulturübergreifenden Ansatz wird aber zugleich auch eine Begrenzung gesehen. So bekomme man kein konkretes Handwerkszeug an die Hand, wie man sich in einer anderen Kultur bewegen kann und soll:
- „Interkulturelle Sensibilisierung wurde länderunabhängig gemacht. Doch jede Kultur ist anders, ja. Aber es gibt natürlich auf der Mesoebene Abstrahierungen, wo ich sagen kann: Okay, ich darf in einem fremden Kulturkreis nicht das und das machen oder ich könnte mich darauf und darauf einlassen. Aber wenn ich [in ein bestimmtes Land] gehe, kann ich da nicht erwarten, dass man mir sagt, wie gehe ich damit und damit um oder muss ich das alles selbst ausprobieren?“ [IP 29]

Einige Fachkräfte haben angesprochen, dass sie sich im Rahmen des interkulturellen Trainings auch mehr Wissen und Strategien dazu gewünscht hätten, wie die kulturellen Tiefendimensionen von Ländern, Nationen, ethnischen und religiösen Gruppen besser verstanden und bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Partnerorganisationen und anderen Akteuren bewusster berücksichtigt werden können:
- „Ich hätte gern einen Kurs gehabt, der mir ein bisschen intensiver die unterschiedlichen Aspekte der Cosmovision der Maya vermittelt hätte. Weil das gerade auch für mein Verständnis wichtig gewesen wäre, gerade vor dem Hintergrund, dass man mit der indigenen Bevölkerung arbeitet, wo das noch sehr stark verankert ist im Denken“ [IP 29].

Sprachen

Die Mehrzahl der interviewten Fachkräfte hat dafür optiert, der Sprachausbildung eine höhere Priorität und mehr Zeit einzuräumen. Sie waren vielfach (sehr) unzufrieden mit ihrer Fremdsprachenkompetenz zu Beginn des Einsatzes. Eine Ausnahme bilden diejenigen Fachkräfte, die bereits in dem Partnerland bzw. der Region gelebt haben oder aus anderen Gründen bereits zu Beginn ihres Einsatzes über exzellente Sprach-, Landes- und kulturelle Kenntnisse verfügten:
- „Die Sprachausbildung war beim ersten Mal etwas zu kurz gekommen. Da hätte man vorher mehr machen müssen, auch weil man, wenn man einmal vor Ort ist, erstmal mit ganz anderen Sachen beschäftigt ist“ [IP 11].
- „Meine sprachliche Vorbereitung war eher ungenügend, denn die Sprache ist ein wichtiges Element. Da war ich nicht fit zu Beginn. Das muss man schon sagen“ [IP 12].
- „Trotz guter Französischkenntnisse hatte ich am Anfang Schwierigkeiten, mich in den Akzent einzuhören“ [IP 16].

Die Wichtigkeit der Vermittlung fachspezifischer Fremdsprachenkenntnisse (z.B. zu Präsentation und Dezentralisierung) wurde von mehreren Fachkräften hervorgehoben – und zwar sowohl von denjenigen, die von diesem Angebot profitiert haben, als auch von denjenigen, die einen solchen Kurs in ihrer Vorbereitung vermisst haben.

Lokale Sprachen
Besonders von den Fachkräften, die nicht in der Hauptstadt gelebt und gearbeitet haben, kam die fast einhellige Rückmeldung, dass es besser gewesen wäre, wenn sie sich in der Vorbereitung nicht nur auf die Amtssprache konzentriert hätten (z.B. Russisch in Zentralasien oder Französisch und Englisch in Afrika und Spanisch in Mittel- und Lateinamerika). Denn die von den Menschen in der Fläche gesprochenen Sprachen seien für die Anbahnung eines Kontakts, den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und die direkte Kommunikation ungemein wichtig:
- „Meine Sprachkenntnisse in der Landessprache waren nicht ausreichend: Alles lief auf Laotisch. Ich hatte drei Monate gelernt, das war aber zu wenig, vor Ort konnte keiner Englisch" [IP 10].
- „Was wir am Anfang nicht so wirklich gemacht haben, und das würden wir beim nächsten Mal auf jeden Fall anders machen, ist gut die Sprache lernen. Also wir haben Französisch gelernt für den Kongo, aber wir haben nicht gut Suaheli gelernt. Und das war schlecht. Das gibt 'ne ganz andere Verbindung zu den Leuten, wenn man ihre Sprache spricht" [IP 15].
- „Die Sprache zu lernen, hat uns geholfen, die Kultur zu verstehen. Sie sprechen immer in Bildern und Sprichwörtern" [IP 21].
- „Ich hätte gern eine der lokalen Sprachen, konkret Q'ekchi, gelernt. (...) Ich habe danach gefragt. Aber mir wurde gesagt, das wäre nicht möglich. Ich habe immer gesagt, dass man die lokale Sprache wenigstens ein bisschen spricht, weil man dann auch die Menschen ganz anders verstehen kann. Das ist dann leider nicht gemacht worden. Und es war auch nicht für eine mögliche Weiterbildung vor Ort vorgesehen" [IP 29].

Beratung/ Organisationsberatung
Die Kurse zum Thema „Beratung" und „Organisationsentwicklung" finden durchweg Zustimmung. Es wurde von einigen moniert, dass die Kurse kein selbstverständlicher Teil des Vorbereitungsprogramms sind. Einige Fachkräfte waren vor ihrer Ausreise gar nicht darüber im Bilde, dass Beratung eine Schlüsselkompetenz für die Erreichung ihrer Projektziele sein würde. In mehreren Fällen haben Fachkräfte – z.T. auf eigenes Drängen – die Möglichkeit erhalten, während ihres Einsatzes (meist im Zusammenhang mit einem Urlaub) einen Beratungskurs zu belegen:
- „Nach dem Ende des ersten Vertrags hatte ich mir gewünscht, in Bad Honnef einen Berater-Einstiegskurs zu absolvieren. Das habe ich erreicht. Das war ein zweiwöchiger OE-Beratungskurs in Bad Honnef. Wir haben ein Zertifikat über die Teilnahme an dem Kurs erhalten. Das, was ich dort gelernt habe, war sehr wichtig und hat mir bei meiner zweiten Aufgabe im (...) Tourismus-Verband sehr geholfen" [IP 2].

Fachspezifische Vorbereitungskurse
Die fachspezifischen Vorbereitungskurse an verschiedenen Instituten und Einrichtungen (siehe Abschnitt 4.1) werden durchweg als Gewinn – sowohl im Hinblick auf die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch in Bezug auf die praxisnahe Anlage und Durchführung der Schulungen und Trainings – betrachtet.

An die Adresse der Entsendeorganisation richtet sich der von verschiedenen Fachkräften geäußerte Wunsch, in die fachliche Vorbereitung auch die Erfahrungen, also Lessons learned und Good-Practice-Beispiele aus vergleichbaren Projekten bzw. Programmen aus der Region, einzubeziehen.
- „Was ist schon in der Region in anderen Ländern implementiert worden? Welche Erfahrungen gibt es da? Das habe ich erst später erfahren" [IP 22].

Psychosoziale Vorbereitung
Die psychosoziale Einstimmung auf die Herausforderungen eines langen Auslandseinsatzes unter meist schwierigen Bedingungen wird von den Fachkräften als sehr wichtig und nützlich erachtet. Verständlicherweise sind hier die Erwartungen und Ansprüche auch sehr hoch. In den Antworten schwingt oft auch Realismus mit. Viele wissen, dass eine hundertprozentige Vorbereitung „auf das Unvorhersehbare" gar nicht möglich ist:
- „Alles in der Vorbereitung – z.B. Stressbewältigung – war sehr wichtig" [IP 7].
- „Für gesellschaftliche und soziale Fragen hätte ich mir eine bessere Vorbereitung gewünscht. Man ist unglaublich viel allein. Ich habe kein Problem damit. Es gibt aber ganz viele Menschen, die haben ein Problem damit" [IP 8].

In den Interviews äußerten einzelne Fachkräfte Vorschläge für eine weitere Verbesserung der psycho-sozialen Vorbereitung – z.B.:
- „Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Life-Work-Balance. Da habe ich schon einige erlebt, die das nicht schaffen. Man ist im Ausland erst einmal auf sich selbst zurückgeworfen" [IP 6].
- „Mehr Raum bei der Vorbereitung sollte die Frage haben: Wie kann ich im Einsatzland gut für mich sorgen – regenerierungsmäßig? Das sollte länderspezifisch bei der Vorbereitung noch eine größere Rolle spielen. Was muss man vor Ort tun, damit es einem gut geht – self care. Das persönliche System ist ein anderes als im Partnerland – z.B. gibt es auch ganz andere Stressoren. Dazu zählt z.B. auch: Wo gibt es Tischtennisplatten, wo Yoga?" [IP 7]

Dass Fachkräfte während der Vorbereitung das einsatzbegleitende Coaching mit einem/ einer Supervisor/in bzw. Coach vorbereiten können, wird sehr wertgeschätzt:
- „Dieses Coaching finde ich ausgesprochen wichtig – vorher und währenddessen. Dass man sich vorher gemeinsam vorbereitet, war ungeheuer wichtig" [IP 11].
- „Auch die Coaching-Vorbereitung war sehr nützlich – die Supervisorin ist mit mir das gesamte Projekt durchgegangen. Das hat mir für die Vorbereitung wirklich geholfen" [IP 14].

4.2.2 Inlandsvorbereitung

Mit Blick auf die Inlandsvorbereitung ergibt sich aus den Interviews kein kohärentes Bild. Von mehreren Fachkräften wurde die Vermutung bzw. Beobachtung wiedergegeben, dass das Angebot für die Fachkräfte diesbezüglich heute nicht mehr so dicht und selbstverständlich ist wie noch vor wenigen Jahren. Besonders die Inlandsvorbereitung durch den DED vor der Eingliederung in die GIZ wurde mehrfach erwähnt und gelobt:
- „Ich finde es gut, dass der DED damals eine gute Vorbereitung gemacht hat. Es gab ja auch nochmal drei Monate Inlandsvorbereitung – Sprache, Kultur, Religion (...). Ich weiß nicht, wie das heute ist" [IP 5].

Möglichkeiten der Inlandsqualifizierung und Weiterbildung werden offenbar vor allem dann gewährt, wenn aufgrund von Zeitknappheit keine reguläre Vorbereitung in Deutschland möglich war und wenn die Fachkraft einen besonderen Bedarf geltend machen kann. Bestandteil dieser Vorbereitung sind meist Sprachkurse, aber auch Konsultationen und Projektbesuche. Die Absolvierung von vorbereitenden Uni-Kursen im Ausland ist eher eine Ausnahme:
- „Ich sollte bei der Etablierung der Kaninchenzucht in Nord-Guinea helfen. Ich habe bewusst eine Ausbildung dafür in Afrika gesucht. In Benin gibt es an der Uni einen Schwerpunkt für die Cuniculture. Dort habe ich eine zweimonatige Fortbildung gemacht. Das hat mir auf alle Fälle auch geholfen" [IP 9].

4.2.3 Fort- und Weiterbildung während des Einsatzes

Auch bezüglich der Qualifikationsangebote während des Einsatzes bietet sich ein heterogenes und unübersichtliches Bild. Aussagen, dass Fachkräfte ein jährliches Budget zwischen 500 und 1.000 Euro zur Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung haben, stehen (meist recht frustriert klingende) Auskünfte gegenüber, wonach Fachkräfte überhaupt keinen Anspruch auf Qualifizierungen während der Dienstzeit haben. Die Konditionen nach denen eine solche Weiterbildung genehmigt wird, blieben unklar:

- „Ich habe pro Jahr ein bestimmtes Budget. Dafür kann ich Fortbildungen machen. Das hängt aber davon ab, in welcher Position ich bin, in welchem Partnerland ich bin und ob die Landesdirektion mitmacht“ [IP 11].
- „Mir wurden weder von der GIZ noch von meiner Partnerorganisation irgendwelche Weiterbildungsangebote im Entwicklungsdienst, d.h. nach der Vorbereitung gemacht. Hätte ich nicht aktiv und vehement mein Weiterbildungs-Vorhaben trotz der vorhandenen Widerstände verfolgt und bis ins letzte Detail organisiert, so hätte während meines gesamten Entwicklungsdienstes wohl keine externe Kompetenzentwicklungsmaßnahme stattgefunden“ [IP 36].

Interessierte Fachkräfte mit Führungskräften und Partnerorganisationen im Rücken, die gegenüber der Notwendigkeit und dem Nutzen von Fortbildungen aufgeschlossen sind, haben gute Möglichkeiten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch formale und non-formale Fort- und Weiterbildungen zu erweitern und zu vertiefen:

- „Ich habe während meiner verschiedenen Einsätze ganz unterschiedliche Fortbildungen gemacht:
  - Förderung der Resilienz in Organisationen (z.B. Traumaarbeit). Wie kann sie ihre Handlungskompetenz erhalten? (medica mondiale)
  - Konfliktmanagement und Konfliktransformation
  - Kriegsgewalt an Frauen – Fortbildung, Unterstützung, Traumaarbeit
  - Partizipatives Arbeiten mit Video, Story-telling über Bilder
  - Umgang mit Stress
  - Konferenzen zu HIV und AIDs
  - Kurs in Wirkungsorientierung
  - effektives Kommunizieren und Verhandeln“ [IP 11].

Weitere inhaltliche Schwerpunkte der begleitenden Fort- und Weiterbildung waren Beratung, Organisationsentwicklung, PM&E, Öffentlichkeitsarbeit, Projektmanagement, Entwicklung von Tools, Berichtswesen. Eine Weiterbildung haben viele GIZ-Fachkräfte während ihrer Dienstzeit absolviert: Capacity WORKS. Die Vermittlung des Konzepts und der zugehörigen Tools fand meist unter Anleitung professioneller Trainer/innen in dafür ad hoc zusammengerufenen lokalen, nationalen oder sogar regionalen Gruppen von Fachkräften statt:

- „Also wir haben das so nach einem Jahr mit einer Gruppe von der GIZ in Guatemala gemeinsam mit GIZ-Kollegen in El Salvador gemacht. Und da waren auch noch ein paar Kollegen aus Honduras dabei“ [IP 29].
- „Aus dem abstrakten, teilweise abstrakten Potenzial dieser Werkzeuge haben wir uns die für uns passenden rausgesucht und auch gelernt, wie die zu verknüpfen und zu entwickeln sind. Und das war etwas, das mir so richtig Spaß gemacht hat. Und ich hätte das gern vorher gehabt. Ich glaube, dann hätte ich teilweise meine Arbeit noch besser machen können. Also zielgenauer. (…) Und wir konnten auch viel besser dokumentieren, was wir gemacht haben. (…) Außerdem konnten wir die Kommunikation mit der übergeordneten Behörde deutlich verbessern“ [IP 29].

Eine weitere Form der Qualifizierung während der Einsatzzeit ist – Tendenz steigend – die Teilnahme an unterschiedlichen Formen von universitären Studiengängen. Die Palette reicht von Online-Kursen (sog. MOOCs) über traditionelle Fernstudienkurse in Deutschland und anderen Ländern bis hin zu berufsbegleitenden Präsenzstudiengängen in Deutschland.

Immer mehr Fachkräfte entscheiden sich für diesen Weg, um ihre beruflichen Chancen nach der Rückkehr aus dem Entwicklungsdienst zu verbessern. Wie das Beispiel zeigt, ist es nicht selbstverständlich, dass diese Studienpläne von den Verantwortlichen vor Ort bzw. der Entsendeorganisation unterstützt werden.

Es gibt einen interessanten Vorschlag, wie diese überwiegend auf die persönliche Weiterqualifizierung ausgerichteten Studienprojekte stärker in die Prozesse der Entwicklungszusammenarbeit eingebunden werden könnten:

- „Ich würde es wirklich toll finden, wenn man schon während des Aufenthalts ein Studium machen könnte. Ich glaube, die kleinen kurzen Kurse sind ganz nett, aber im internationalen Wettbewerb braucht man Uni-Kurse, die international anerkannt sind. Ich hätte es gut gefunden, dass man schon bei den Vorbereitungskursen mit Unis kooperiert. Dann könnte man spannende Verbindungen zwischen Unis und Projekten im Feld schaffen. Daraus könnten Synergien entstehen – z.B. Zugang zu möglichen Kursen und Kooperationen im Feld“ [IP 14].

4.2.4 Informelles Lernen während des Einsatzes

Dichte und Qualität des Geflechts aus informellen Lernformen und Lernwegen, in das eine Fachkraft eingebunden ist und auf das sie sich stützen kann, sind von Entsendeorganisation zu Entsendeorganisation, von Partner- zu Partnerorganisation, von Land zu Land und von Fachkraft zu Fachkraft ausgesprochen unterschiedlich.

Es gibt positive Beispiele …

- „Wir waren viele Leute vom DED – ca. 30 EHs. Es gab viele Fachgruppen-Treffen und kollegialen Austausch. Das war sehr anregend und ergiebig. Beim DED war das superproduktiv. Wir hatten regelmäßige Teambesprechungen. (…) Auch konnte ich fortbildungsmäßig sehr viel vom Koordinator (…) profitieren“ [IP 4].
- „Der ZFD hat jedes zweite Jahr ein Regionaltreffen – in Manila. Das fand ich auch wunderbar. Klasse, dass es diese Möglichkeit des Austausches gab, ganz einfach um andere Kollegen und deren Arbeit kennenzulernen. (…) Auch der Austausch mit den Verantwortlichen und Kollegen in Deutschland war hilfreich. Das war insgesamt ein sehr gutes Setting“ [IP 7].
- „In den drei Jahren, in denen wir in R. waren, hat CFI für die EH alle zwei Jahre ein Schulungswochenende (Retreat) durchgeführt, wo es darum geht, die Schulungsarbeit zu beleuchten, den einzelnen EH im persönlichen Gespräch Hilfe anzubieten. Das fand in einem schönen Ressort am Viktoriasee statt. Meist waren das so 40, 45 EHs aus verschiedenen afrikanischen Ländern. Das war insofern gut, als man schnell Abstand gewonnen, man ganz viel von den Anderen gelernt hat“ [IP 13].
- „Ich war immer in der Hauptstadt (…). Dort gab es große Möglichkeiten. Es gab immer regelmäßige Meetings und Austausche. Das hilft schon, die Außenperspektiven anderer einzubeziehen. Im Ausland hat man einen ganz anderen Zusammenhalt unter den Kollegen. Man unterstützt sich, man ist da. Das ist ein ganz anderes soziales Netzwerk als in Deutschland“ [IP 11].

... und weniger positive:
- „Fachlich konnte man im Vorhinein kaum wissen, was da auf einen zukommt. Diesbezüglich hätte ich mir da einen stärkeren Austausch mit Kollegen gewünscht“ [IP 10].
- „Ich hätte gern mehr Unterstützung von der Hauptstadt gehabt. Ich hätte mich gern ausgetauscht. Ich habe erst später (...) mitbekommen, dass andere Kollegen ähnliche Probleme haben“ [IP 8].
- „Es gab Treffen zwischen EHs – aber viel zu selten. Das hat sehr gefehlt. Ich hatte Glück, weil ich zwei, drei Kollegen hatte, die anderthalb Stunden entfernt gearbeitet haben. (...) In unserem Programm gab es nur alle 3 Monate mal einen Tag in der Hauptstadt. Aber die Zeit wurde v.a. für Punkte, die im Programm anstanden, gebraucht. (...) Es war schwierig, mit den Kollegen in Kontakt zu treten. Die Internetverbindung funktionierte nicht gut. Darum gab es auch kein Coaching. (...) Es gab keinen Austausch zwischen der Partnerorganisation und der Hauptstadt“ [IP 8].
- „Der Versuch dieser Inter-Agency-Meetings – ich glaube, die sollten eigentlich zweimal im Jahr stattfinden und einmal im Jahr sollte ein gemeinsames Training sein (...) wurden mehrere abgesagt, wurden auch verschiedene wegen schwieriger Sicherheitslage oder gerade wegen irgendwelcher Anschläge, die stattgefunden hatten, kurzfristig abgesagt. Also es gibt eine lange Reihe von Verkettungen, dass die einfach anderthalb Jahre nicht stattgefunden haben“ [IP 26].

Erfolgskritisch sind sowohl der Grad der organisationsinternen Einbindung (z.B. GIZ-Programmstrukturen vs. Autonomie) als auch der Grad der allgemeinen Vernetzung innerhalb des Partnerlandes und der Region. Letzteres ist u.a. von der Zahl und Dichte an lokalen/ regionalen EZ-Projekten abhängig.

Weitere Erfolgsbedingungen sind:
- die Ressourcen der Entsendeorganisation
- die Verfügbarkeit von Ressourcen (z.B. Internet, Fachbücher und -texte)
- die Kultur und Unterstützung innerhalb der Partnerorganisation
- die Fähigkeit der Fachkraft zu Selbstorganisation, Selbstlernen und Vernetzung
- das Bestehen lebendiger Lernpartnerschaften und Netzwerken
- die Aufgeschlossenheit, Fachlichkeit und das Engagement der Führungskräfte der Entsendeorganisation vor Ort in Bezug auf das Thema Lernbegleitung
- die persönliche Chemie zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden
- das eigene Engagement, die Fokussierung und Beharrlichkeit der Fachkraft.

Die wirksamste Unterstützung für die Fachkräfte in puncto informelles Lernen besteht in der Anleitung durch die lokalen Verantwortlichen/ Führungskräfte der Entsendeorganisation und in den vor Ort wirksamen Maßnahmen der Personalentwicklung. Dazu gehören insbesondere Angebote in den Bereichen kollegialer Austausch, Netzwerken sowie die individuelle Begleitung in persönlichen Krisen- und Konfliktsituationen:
- „Die Betreuung vor Ort durch die Verantwortlichen der GIZ war gut. Aber das ist von Fall zu Fall verschieden. Das hängt stark von den konkreten Leuten ab und davon, ob man auch persönlich gut miteinander kann. Nach der Fusion lief die Betreuung grundsätzlich über das GIZ-Landesbüro. Ich hatte großes Glück, dass mir jemand geholfen hat. Der stellv. Leiter und Leiter des Landesbüros waren mir sehr gewogen. Außerdem gab es Fachgruppentagungen mit kollegialer Beratung. Inoffiziell habe ich mir als Mentorin eine gestandene Entwicklungshelferin gesucht. Sie hat mir vor Ort viele Sachen erklärt“ [IP 2].
- „Der Landesdirektor war sehr gut und hat uns gefördert. (...) Es gab eine AG zum Thema Monitoring. (...) Es war wichtig, mit Kolleg/innen zusammenzukommen“ [IP 3].

Wie diese Angebote und Unterstützung für das informelle Lernen von der jeweiligen Fachkraft genutzt werden, hat schließlich auch viel mit dem konkreten Interesse, der Wahrnehmung von Bedarfen und Problemen, dem Engagement und der Zielstrebigkeit sowie nicht zuletzt dem Durchhaltevermögen der jeweiligen Fachkraft zu tun. Die Steuerung des eigenen Lernprozesses, die Reflexion und Einordnung neuer Erfahrungen und Erkenntnisse, die Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, der Umgang mit eingeschliffenen Lernroutinen - das liegt in erster Linie bei der Fachkraft selbst. Sie entscheidet, ob sie Unterstützung benötigt, an wen sie sich wendet und welche zusätzlichen Ressourcen sie dafür mobilisieren kann:
- „Im Bereich der informellen bzw. semi-formellen Weiterbildung würde ich zum einen meine aktive Verfolgung von Trends und Neuigkeiten in meinem Arbeitsfeld bezeichnen, z.B. über Websites, Fachpublikationen und Zeitschriften, die ich abonniere (The Economist, ManagerSeminare, etc.). Ca. einmal pro Jahr nehme ich an (kostenlosen) Webinaren teil. Ich bin seit zwei Jahren aktives Mitglied der ValueLinks Association e.V., einer professionellen internationalen Community of Practice im Arbeitsfeld Förderung von Wertschöpfungsketten und industriellen Clustern“ [IP 36].
- „Nun dann, als das Internet da war, hatten wir mehr Möglichkeiten gehabt. Zum Teil gab es schon Organisationen, die auch Kurse angeboten haben. Also Kurse über AIDS oder AIDS-Vorbeugung. Das war bei uns auch ein Riesenthema. (...) Zum Teil kamen auch Ärzte aus Europa oder Amerika, die haben Fortbildungen gemacht. Und wir selbst sind alle zwei Jahre zu einem zweiwöchigen Seminar nach Kenia gefahren. Da waren auch viele Entwicklungshelfer und Ärzte, die da hochqualifizierte Weiterbildungen gaben“ [IP 15].
- Das liegt auch an einem selber, ob man offen ist oder nicht. In der Entwicklungshilfe gibt es einen speziellen Charakter von Menschen, der sich traut, in die Welt rauszugehen. Meist sind es Menschen, die offen sind, die Welt kennenzulernen und sich gegenseitig zu unterstützen“ [IP 11].
- „In der Medizin selbst war ich ja in der größeren Stadt bei den Kinderärzten integriert. Da gab es wöchentliche Fortbildungen. Da war ich nicht von den medizinischen Entwicklungen abgekoppelt, da gab es Austausch mit Kollegen zu den neueren Entwicklungen. (...) Es gab auch Kongresse und Tagungen. Chile ist in Lateinamerika ein Trendsetter auf dem Gebiet der Medizin. Nur die Region, wo ich war, ist medizinisch unterversorgt – nur dort waren EZ-Projekte möglich“ [IP 12].
- „Ich habe hauptsächlich durch die tägliche Arbeit gelernt – zum Beispiel das Lesen von Berichten. (...) Es gab auch eine Gruppe zur Übergangsjustiz. Und ich habe auch bei einer Fachgruppe im Ministerium zu dem Thema mitgemacht“ [IP 14].

Die Vorschläge der interviewten Fachkräfte in diesem Bereich bezogen sich häufig auf den Wunsch, auch ab und zu an Tagungen und Konferenzen im Partnerland oder in der Region teilnehmen zu können:
- „Ich hätte gern mehr an internationalen Tagungen teilgenommen“ [IP 11].

Als wichtiger Bereich und Faktor für die Unterstützung des eigenen (informellen) Lernens wurden auch Supervision bzw. Coaching genannt:
- „Informelles Lernen war auch die Supervision, die ich gehabt habe. (...) Die Supervision lief über Telefon und Skype“ [IP 14].
- „Coaching ist über die gesamte Spanne des Einsatzes sehr wichtig. Das gilt besonders für die Nachbereitung. Die Nachbereitung wird völlig unterschätzt. Den Kulturschock empfindet man danach am härtesten“ [IP 11].

- „Ich hätte die Psychologin gern noch ein bisschen länger gehabt“ [IP 17].
- „Begleitung – ja vielleicht in der Hinsicht (…) im Nachhinein hätte es bestimmt nicht geschadet, wenn man mehr auf einen Austausch, ein Coaching in meiner Situation gesehen (hätte) – einen ein Stück weit rauszunehmen aus der täglichen Situation. Das nehme ich auf meine eigene Kappe“ [IP 41].

Es gibt aber auch Fachkräfte, die die Möglichkeit der Supervision nicht in Anspruch genommen haben. Teils aus Mangel an Sensibilisierung für deren Unterstützungspotenzial – im Nachhinein bereuend, teils aus Überzeugung, nicht darauf angewiesen zu sein – z.B.:
- „Ich habe die theoretische Möglichkeit der Supervision nicht in Anspruch genommen. Gelegentlich habe ich andere EHs und Kollegen (…) aufgesucht. Ich fühle mich persönlich und beruflich gefestigt – für mich hat das gepasst. (…) Ich habe auch Möglichkeiten des Austauschs über Internet genutzt“ [IP 23].

4.2.5 Nachbereitung

Die Nachbereitung ist sowohl Abschluss der Dienstzeit als auch Übergang in eine neue Lebensphase. Die interviewten Fachkräfte gehen ausgesprochen unterschiedlich mit dieser Phase um. Die einen bereiten sich schon Monate vor der Rückkehr auf ihre individuelle und berufliche Wiedereingliederung vor und steigen nach ihrer Rückkehr sehr schnell in ihre alte oder – bei erfolgreicher Bewerbung – in eine neue Beschäftigung ein. Sie nehmen insgesamt wenig oder kaum Betreuung in Anspruch.

Andere Fachkräfte bleiben bis zuletzt sehr stark auf ihre Aufgaben und Verpflichtungen im Partnerland fokussiert. Nach der Rückkehr brauchen sie meist eine gewisse Zeit, um anzukommen, um die Erfahrungen ihres Einsatzes zu verarbeiten und sich zu orientieren. Für sie haben die Bemühungen um eine Folgebeschäftigung nicht die erste Priorität. Diese Fachkräfte brauchen bzw. erwarten mehrheitlich eine größere und vielfältigere Unterstützung:
- „Ich lebe schon seit zwölf Jahren nicht mehr in Deutschland. (…) Man kommt in ein fremdes Land. Das zu reflektieren und zu lernen, ist eine große Herausforderung“ [IP 24].
- „Ich bin jetzt seit fünf Wochen da. Das Ankommen dauert länger, als man denkt“ [IP 27].
- „Ich fänd‘ es auch gut, dass man einen Übergangsmonat nach der Rückkehr hat. Da muss strukturell eine Pufferzeit am Ende des Vertrages eingebaut sein (…) für dieses Ankommen“ [IP 42].

Insbesondere Fachkräfte, die lange im Ausland gewesen sind, sehen sich z.T. sehr praktischen Fragen gegenüber: Wie miete ich eine Wohnung (meist ohne eine Beschäftigung und ein entsprechendes Einkommen nachweisen zu können)? Wo melde ich meine Kinder für die Schule an? Wie läuft die Anmeldung und Integration meines Partners bzw. meiner Partnerin, den/die ich im Ausland kennengelernt habe? Was sind sinnvolle und auch mögliche nächste Aus- und Weiterbildungsschritte bzw. Fördermöglichkeiten? Wie komme ich an Informationen zu ehrenamtlichen und professionellen Netzwerken, wo ich mit meinen Interessen und Themen andocken könnte?

Die Angebote der Dienste treffen bei den interviewten Fachkräften auf eine unterschiedliche Resonanz und Bewertung. Das GIZ- und AGEH-Angebot werden als gut und nützlich angesehen. Die Rückkehrertage von CFI werden besonders wegen der Qualität der psycho-sozialen Betreuung gelobt. Da werden auch Partner und Kinder einbezogen. Die Nachbereitung durch das forumZFD wird dagegen als deutlich ausbaufähig angesehen. Besonders das Fehlen einer mit den Rückkehrertagen der anderen Dienste vergleichbaren Veranstaltung und

die Kürze der Debriefing-Gespräche werden kritisch angesprochen. Die Qualität der früheren Rückkehrer-Betreuung durch den DED findet immer wieder Erwähnung und Würdigung.

Die Rückkehrer-Tage und sonstige Formate werden nicht als „Lernen“ im engeren Sinne verstanden, sondern eher als psycho-soziale Begleitung des Ankommens sowie als praktische Information und Unterstützung, als Beratungs- und Orientierungsphase mit Blick auf die weiteren Schritte der beruflichen Qualifizierung und Beschäftigung:
- „Ich fand das im Nachhinein eine sehr, sehr gute Einrichtung. Ich habe dort auch Freundschaften geknüpft und habe meine Zeit nochmal ganz anders aufarbeiten können, als mir das im privaten Umfeld gelungen wäre. (…) Es ist nochmal was Anderes, wenn ich mit zwölf, dreizehn Kollegen da zusammensitze, die ähnliche Erfahrungen gemacht und manchmal noch viel krassere Sachen erlebt haben als ich (…)“ [IP 42].

Bezüglich der psycho-sozialen Angebote für Rückkehrer/innen wird z.T. bedauert, dass die Möglichkeiten der Supervision bzw. des Coachings nicht noch für eine gewisse Zeit nach der Rückkehr zur Verfügung stehen:
- „Ich musste ganz viel verarbeiten. Auch Traumata, da habe ich gemerkt, dass ich Zeit brauchte. Es war wie ein kreatives Jahr, um zu schauen, wer bin ich geworden und wo will ich hin. Ich habe gemerkt: Ich liebe es, in einem anderen Land zu arbeiten. Ich liebe es, Brücken zu bauen – zwischen Deutschland und anderen Kulturen“ [IP 11].

Auf zunehmendes Interesse seitens der Fachkräfte stoßen Coachings bzw. Beratungen zum Thema Stärken-Schwäche-Profil und Kompetenzbilanz. Diesbezüglich gibt es den Wunsch nach mehr und substanzielleren professionellen Angeboten:
- „Ich habe mir selbst von der Arbeitsagentur ein Coaching für die Unterstützung meiner beruflichen Wiedereingliederung, Orientierung und Bewerbung besorgt. Es war wie ein ‚Ankommens-Coaching‘. (…) zehn Zeitstunden, Geschichte erzählen, systemische Beratung – über Fragen, wie „wer bin ich, wo will ich hin“. (…) Eine Kompetenz- und Fähigkeiten-Matrix wurde erstellt, mögliche Arbeitsfelder wurden identifiziert“ [IP 2].
- „Ein solch professionelles Coaching als verpflichtende Maßnahme im Rahmen der Wiedereingliederung wäre sehr wünschenswert. Wenn EZ-Insider das Coaching machen, wäre das besser. Den von der Arbeitsagentur gestellten Coaches musste man erstmal sehr aufwendig erklären, was man gemacht hat, was etwas bedeutet“ [IP 2].
- „Für die Kompetenzsicherung – die Leute sollten mehr Zeit bekommen, sich in ihre Jobs hineinzufinden, gleich zu funktionieren, das klappt in der Praxis nicht“ [IP 9].
- „Coaching für die Nachbereitung ist extrem wichtig. (…) Coaching sollten nicht nur ZFDler bekommen, sondern alle, vor allem hinterher. Am Ende sollte man einen Übergang schaffen. Dann würden die Rückkehrer ihre Kompetenzen hier besser einbringen können“ [IP 11].
- „Ich würde mir idealerweise nach meiner Rückkehr einen Coaching-Prozess durch einen hierin erfahrenen Berater wünschen, der/die mich bei der Formulierung meiner beruflichen Perspektiven in Deutschland über einen längeren Zeitraum begleitet und unterstützt – gehe aber als Realist davon aus, dass dieser Wunsch nicht erfüllt werden wird, ist es doch für das Unternehmen profitabler, eigene Rückkehrer-Angebote zu entwickeln, um die Auftragssituation in der betriebseigenen AIZ abzusichern“ [IP 36].

Das bedeutet aber nicht automatisch, dass jedes Coaching auch als zielführend und erfolgreich wahrgenommen wird:
- „Was nicht gut läuft, ist, dass ich nicht weiß, wo man sich hier einbringen kann. Ich habe viel Coaching und Supervision genutzt. Ich habe mich trotzdem nicht abgeholt und wieder aufgenommen gefühlt“ [IP 14].

Die Arbeit und die Angebote der AGdD als zentraler Akteur in der Rückkehrer-Arbeit werden durchweg geschätzt (v.a. Beratung bei Bewerbungen, Seminare, Unterstützung von Weiterbildung). Der (fast) einzige Wermutstropfen ist, dass die Seminare nicht häufiger angeboten werden. Eine Fachkraft regte an, dass die Seminare nicht nur im Raum Bonn und in Berlin, sondern auch in anderen Städten bzw. Regionen stattfinden.

Einige Fachkräfte haben zurückgemeldet, dass sie sich eine frühere, konkretere und zielführendere Berufs- bzw. Fort- und Weiterbildungsberatung gewünscht hätten. Die AGdD berät allerdings auch Fachkräfte, die noch im Dienst sind und empfiehlt grundsätzlich, sich frühzeitig mit Fragen der beruflichen Anschlussperspektive zu befassen.

Außerdem haben Interviewpartner/innen die Einrichtung einer Internetplattform für berufsbegleitende Weiterbildungen vorgeschlagen. Mehrere Fachkräfte signalisierten, dass sie eine zu frühe Konfrontation mit dem Bewerbungsthema (Stichwort Rückkehrerbrief 6 Monate vor der Ausreise) als „Stress" empfunden hätten.

Eine Fachkraft hat sich enttäuscht gezeigt, dass sie für die Förderung eines Studienwunsches keine finanzielle Förderung bekam:
- „Ich hätte gern noch etwas studiert, aber dafür gab es nicht die entsprechende finanzielle Unterstützung von der AGdD" [IP 14].

Eine andere Fachkraft, die zwar ein Darlehen zur Absicherung eines Studiums erhalten hat, äußerte, dass sie das Darlehen angesichts der geringen Einkünfte von EHs als große finanzielle Belastung empfindet. Erst in 2010 hat das BMZ die bisherige Praxis, Weiterbildungen nach der Rückkehr mit Stipendien zu unterstützen, geändert und die Fortbildungsförderung auf ein Darlehenssystem umgestellt. Die Attraktivität des Angebots ist dadurch drastisch gesunken.

Der interessanteste Vorschlag für die Rückkehrer-Arbeit bezog sich auf die Schaffung der Möglichkeit, nach der Rückkehr eine bestimmte Zeit lang „Integrationsarbeit" (ca. drei bis sechs Monate) zu leisten. Dadurch soll den Fachkräften die Chance eingeräumt werden, organischer in den deutschen Arbeitsmarkt zurückzufinden. Zugleich wäre das eine Möglichkeit, Erfahrungen weiterzugeben. Auch die Organisatoren bzw. „Arbeitgeber", die sich an einem solchen Programm beteiligen, würden davon profitieren. Fachkräfte könnten beispielsweise in folgenden Berufen/ Funktionen arbeiten [IP 11]:
- Sozialarbeiter (z.B. in der Flüchtlingsarbeit)
- Lehrer in Lehrerfortbildungen (z.B. Vorträge in Schulen)
- Coach (z.B. in der Vorbereitung, aber auch für Manager)
- Lehrkraft in der Vorbereitung (ist z.B. Praxis bei der AGEH)
- Politikberater (z.B. für Ministerien, Behörden usw.).

Ein weiterer Vorschlag betrifft die Ermöglichung/ Organisation von Praktika für Rückkehrer/innen, die sich erst wieder mit den veränderten Bedingungen und Ansprüchen am deutschen Arbeitsmarkt bzw. in deutschen Einrichtungen und Unternehmen vertraut machen müssen (z.B. Ärzte).

4.3 Fazit

Während ihres Dienstes absolvieren die Fachkräfte, beginnend mit der Vorbereitung über die Tätigkeit im Partnerland bis hin zur Nachbereitung, einen vielgestaltigen Lernzyklus. Dazu gehören ausgewählte formale Berufsausbildungs- und Hochschulkurse, das breitgefächerte non-formale Fort- und Weiterbildungsangebot der Entsendedienste und Institute sowie ganz unterschiedliche Formen des informellen Lernens.

Den größten Teil des informellen Lernens nimmt das Lernen am Arbeitsplatz und in seinem Umfeld ein. Eine unterstützende Funktion haben u.a. der Austausch mit Führungskräften, die Teilnahme an Regional- und Fachtreffen, die Arbeit mit Supervisor/innen bzw. Coaches, das Studium von Fachliteratur- und Fachzeitschriften, die Nutzung von Online-Ressourcen, der Besuch von Konferenzen und Tagungen sowie die Mitwirkung in Lernpartnerschaften, Lerngemeinschaften und Netzwerken.

Der Bedeutungsgewinn informeller Lernwege und Lernformen spiegelt sich auf vielfältige Weise in den Lern- und Arbeitsbiografien der Fachkräfte wider. Bei aller individuellen Unterschiedlichkeit zeichnen sich einige charakteristische Trends ab:
- Lernen und Kompetenzerwerb während des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes vollziehen sich in großen Teilen non-formal und informell. Die Grenzen zwischen Beruf, gesellschaftlichem Engagement und Freizeit verschwimmen.
- Das praktische Handeln und Problemlösen wird zum zentralen Lernfeld. Die komplexen Arbeitsaufgaben und Herausforderungen bieten vielfältige Lerngelegenheiten.
- Die Fachkräfte nehmen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen wahr. Sie steuern und gestalten ihre Qualifizierung/Kompetenzentwicklung weitgehend selbstständig. Sie nutzen dafür vielfältige Lerngelegenheiten und investieren gezielt in ihre Fort- und Weiterbildung.
- Bei den non-formalen Fort- und Weiterbildungsangeboten überwiegen meist kurze, auf die konkreten Bedarfe und Bedürfnisse der Fachkräfte zugeschnittene Seminare und Kurse, die lediglich intern dokumentiert und zertifiziert werden.
- Bei den Fachkräften wächst das Interesse, während der Dienstzeit berufsbegleitende Präsenz- und Online-Studiengänge zu absolvieren, um sich Fachwissen für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben in den Partnerländern anzueignen und/oder ihre Chancen für die berufliche Reintegration nach der Rückkehr zu verbessern.

Die interviewten Fachkräfte, die sich insgesamt anerkennend und wertschätzend zu den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lernangeboten und -möglichkeiten während ihrer Dienstzeit geäußert haben, formulierten auch eine Reihe von Kritikpunkten, Anregungen und Vorschlägen:
- Organisation der Vorbereitung in zwei Phasen – einer allgemeinen und einer spezifischen/individuellen – und Unterbrechung durch eine mehrmonatige Einarbeitungsphase im Partnerland (vgl. VOLT-Programm der GIZ)
- mehr Zeit in der Vorbereitung für Selbststudium und Selbstlernen, Selbstreflexion und Verarbeitung des inhaltlichen Inputs
- stärkere Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Bedarfe der Fachkräfte in der Vorbereitung, besonders bei Mehrfachausreisenden
- Anreicherung der landeskundlichen und interkulturellen Vorbereitungskurse mit stärker auf die konkreten Bedingungen im Partnerland bzw. in der Einsatzregion zugeschnittenen Inhalten

- deutliche Verbreiterung und Vertiefung der Kursangebote in der Vorbereitung zu den Themen Beratung, Organisationsberatung und Vernetzung
- stärkere Einbeziehung der Partnerorganisationen bzw. Counterparts in die Vorbereitung und in die begleitende Weiterbildung
- systematische Unterstützung der Fachkräfte bei der Anbahnung von Lernpartnerschaften und lernförderlichen Netzwerken in den Partnerländern
- Förderung der Aufgeschlossenheit und pädagogischen Fachlichkeit der Vorgesetzten in ihrer Rolle als Lernbegleiter/Lerncoach der Fachkräfte
- größere Verlässlichkeit und mehr Unterstützung bei der Finanzierung und Gewährung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten während des Einsatzes (z.T. Kurse in Deutschland)
- mehr Unterstützung bei der Ermöglichung von begleitenden Fort- und Weiterbildungen (z.B. Teilnahme an Präsenz- und Online-Studiengängen, Konferenzen und Tagungen)
- größere Wertschätzung und substanziellere Unterstützung nach der Rückkehr (z.B. praktische Beratung für die Wiedereingliederung, psycho-soziale Angebote im Rahmen der Nachbereitung, gezieltere Orientierung mit Blick auf Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie berufliche Perspektiven, professionelles Kompetenzprofiling, mehr finanzielle Unterstützung für anschließende Weiterbildungskurse und Studiengänge).

5. Die Stärkung des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes als Lernort – Konzepte, Ansatzpunkte und Handlungsfelder

Um den Lernzyklus der Fachkräfte (noch) unterstützender, kreativer und wirksamer zu gestalten, brauchen die Beteiligten ein konzeptionelles Verständnis davon, wie dieses Lernen in seinen unterschiedlichen Formen und Kontexten funktioniert und von welchen Einflussfaktoren es abhängig ist. Das gilt insbesondere für das lange unterschätzte informelle Lernen. Die Aufgabe wird von zwei Seiten angegangen. Der erste Schritt besteht darin, ein theoretisches Konzept vorzustellen, das die allgemeinen Zusammenhänge und Dynamiken von Lernprozessen in sozialen Krisen und Umbruchsituationen angemessen abbilden kann. Im zweiten Schritt wird es dann darum gehen, Ansatzpunkte und Handlungsfelder für eine möglichst individuelle fordernde und fördernde Lernbegleitung und -unterstützung der Fachkräfte zu identifizieren und mit konkreten Handlungsempfehlungen zu untersetzen.

In Kapitel 5 stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:
- Was kennzeichnet den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst als Lernort und wie können diese Charakteristika theoretisch angemessen abgebildet werden?
- Welche individuellen, organisationalen und sozialen Ansatzpunkte lassen sich daraus für eine adäquate und wirksame Lernbegleitung und -förderung der Fachkräfte ableiten?
- Welche Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für die Akteure und Bereiche der Entsendedienste (Personalentwicklung, Führungskräfte, Fort- und Weiterbildung) in Bezug auf die Lernbegleitung und Lernförderung der Fachkräfte?

5.1 Lernen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – konzeptionelle Grundlagen

Lernen lässt sich als spiralförmige Bewegung beschreiben, die vom linearen über das reflektierte bis hin zum reflexiven Lernen aufsteigt. Die drei Stufen sind durch Feedback-Schleifen, sogenannte loops, miteinander verbunden (Willke 1996: 291):
Beim linearen Lernen werden nach bewährten Regeln durch Beobachtung und Selektion der internen Prozesse und der Umwelt des lernenden Systems handlungsrelevante Informationen identifiziert, bewahrt, entwickelt. Aufgaben und Probleme werden im Wesentlichen auf der Grundlage des vorhandenen Wissens gelöst. Lernen funktioniert dabei innerhalb eines gegebenen normativen, konzeptionellen und organisationalen Rahmens als einfache Rückkopplung zwischen Konzept, Strategie und Ergebnis. Man spricht auch vom adaptiven oder „Bestätigungslernen“ (Schäffter 2001).

Wenn der lineare Lernprozess nicht zum Ziel führt und sich Probleme und Konflikte weiter verschärfen, wird eine zweite Rückkopplungsschleife aktiviert. Nun wird der dem Denken und Handeln des Systems zugrundeliegende normative und konzeptionelle Bezugsrahmen (Paradigma) ebenfalls zum Gegenstand der Reflexion und des Lernens. Dieses reflektierte Lernen ist im eigentlichen Sinne Veränderungslernen. Bislang als selbstverständlich und alternativlos angesehene Werte, Konzepte und Regeln werden hinterfragt und gegebenenfalls korrigiert. Die so gewonnenen Einsichten ebnen den Weg für die Einführung neuer Werte und die Entwicklung neuer Konzepte und Strategien.

Um dem ständigen Hin und Her zwischen linearem und reflektiertem Lernen und den damit verbundenen Reibungsverlusten und Konflikten zu entgehen, haben lernende Systeme die Option, in den Modus des reflexiven Lernens zu wechseln. Dadurch wird das reflektierte

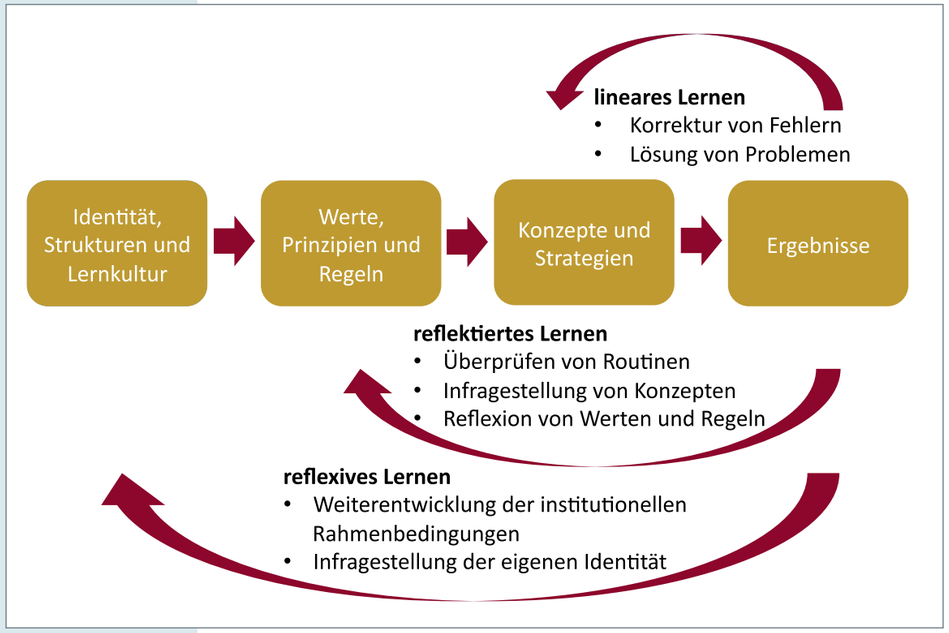


Abb. 21: Reflexives Lernen

Lernen sozusagen auf Dauer gestellt. Dies bedeutet nichts anderes, als die eigenen Strukturen, Paradigmen und Konzepte fortlaufend zu reflektieren, in Frage zu stellen und – wenn nötig – zu verändern. In dieser dritten Rückkopplungsschleife werden die Arbeits-, Lern- und Problemlösungsroutinen des gesamten Beratungssystems zum Lernfeld. Das System als Ganzes lernt, kontinuierlich zu lernen. Der angestrebte Modus ist das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Entwicklung aller beteiligten Akteure. Reflexives Lernen (s. Abb.21) setzt seitens des lernenden Systems eine entwickelte Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion voraus. Personen und Organisationen können eine entsprechende Haltung/Kultur sowie die dafür erforderlichen Methoden und Techniken einüben (z.B. Introspektion, Selbstreflexion, demokratische Verfahren). Doch sind die Möglichkeiten naturgemäß begrenzt, den „blinden Fleck" in der eigenen Wahrnehmung und im eigenen Handeln zu erkennen und zu minimieren, geschweige denn zu überwinden.

Dies ist letztlich nur durch die Einbeziehung der Beobachterperspektive außenstehender Dritter möglich. Man spricht von „Beobachtung zweiter Ordnung". Dafür bedarf es entsprechender kulturell verankerter Supportstrukturen, die die Selbstreflexion durch den dialogischen Austausch mit externen (Lern-)Partnern unterstützen und ergänzen. Das können ebenso Personen aus dem konkreten Arbeitsumfeld sein wie professionelle Berater bzw. Supervisoren oder Angehörige privater, lebensweltlicher, beruflicher und sozialer Lernpartnerschaften und Netzwerke.

5.2 Ansatzpunkte für die Begleitung und Unterstützung des informellen Lernens

Dank der modernen Lernforschung und den Erfahrungen der Erwachsenenbildung weiß man heute ziemlich genau, wie das Lernen von Erwachsenen funktioniert und von welchen Faktoren der Lernerfolg abhängig ist. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansatzpunkte für die Lernförderung, die sich einerseits der individuellen Ebene und andererseits der organisationalen und sozialen Ebene zuordnen lassen. Beide Ebenen wirken zusammen und beeinflussen sich gegenseitig (siehe Abb. 22).

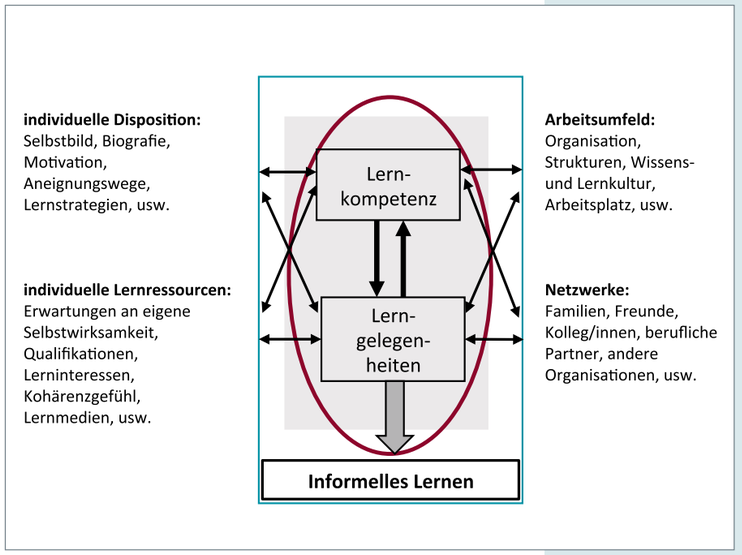


Abb. 22: Ansatzpunkte für die Förderung des informellen Lernens

5.2.1 Individuelle Ansatzpunkte

Die individuellen Ansatzpunkte für eine aktive Lernbegleitung und -förderung reichen z.T. weit in die Lernbiografie der Fachkräfte zurück. Zwei wesentliche Ansatzpunkte können unterschieden werden:
- die individuelle Disposition und Lernkompetenz sowie
- die individuellen Lernressourcen.

Individuelle Disposition und Lernkompetenz
Die individuelle Disposition und Lernkompetenz ist das Resultat einer unverwechselbaren Bildungsbiografie. Im Zuge der Lernerfahrungen prägen sich – im Positiven wie im Negativen – die bestimmenden Bildungs- und Lernmotive, die grundsätzlichen Einstellungen gegenüber Lernen und Bildung sowie die Präferenzen für bestimmte Aneignungswege und Strategien aus. Wenn es gut läuft, entsteht so ein Grundvertrauen in die eigene Lernfähigkeit und die eigenen Lernstrategien. Es wächst die Überzeugung, dass Lernen zum Verstehen und Lösen von Herausforderungen und zum Erreichen gemeinsamer und persönlicher Ziele beitragen kann.

Eng verknüpft mit den biografisch erworbenen emotionalen und kognitiven Prägungen sind die individuellen Lerninteressen. Lernprozesse, die an den tatsächlichen Interessen der Lernenden andocken, haben deshalb eine deutlich größere Chance, ihre Lernkompetenz und Lernmotivation anzuregen und zu verbessern. Dadurch werden auch das Selbstbewusstsein und die Selbstverantwortung gefördert; die Lernenden machen die Erfahrung, dass ihr Wissen, ihre Kompetenzen und ihre Beiträge, aber auch ihre Fragen und Unsicherheiten als normaler Bestandteil von Lernprozessen anerkannt und wertgeschätzt werden.

Individuelle Lernressourcen
Im sozialen Umfeld zugängliche äußere Lernressourcen sind Lernmedien, wie Fachliteratur, Lernmaterialien und das Internet. Zu den inneren Lernressourcen gehören insbesondere eine aktive Lebens- und Lernhaltung sowie ein intaktes Kohärenzgefühl. Das Kohärenzgefühl steht für die positive Selbstwahrnehmung eines Menschen und seine Fähigkeit, unbekannte Erfahrungen und Irritationen lernförderlich zu verarbeiten.

Ein intaktes Kohärenzgefühl äußert sich in einem dreifachen Vertrauen:
- in die Erklärbarkeit der Welt,
- in die eigenen Möglichkeiten, externe Anforderungen zu bewältigen, und
- in die Sinnhaftigkeit der eigenen Anstrengungen und des eigenen Engagements (vgl. Antonovsky 1997: 36).

Die intrinsischen Impulse für das eigene Lernen entfalten eine umso stärkere Wirkung, je mehr sich den Fachkräften Lerngelegenheiten und Lernanreize bieten, die ihrer Lernkompetenz und ihrer Lernmotivation entsprechen. Hier können Lernbegleitung und Lernförderung ansetzen.

Konkrete Stellschrauben für die Förderung des Lernerfolgs auf der individuellen Ebene sind:
- Berücksichtigung der individuellen Lernkompetenzen, -prägungen und -interessen bei der Auswahl von Bewerber/innen
- Ausrichtung der Vorbereitung auf die Stärkung der inneren Ressourcen (z.B. Kohärenzgefühl) und die Entwicklung selbstreflexiver Lernkompetenzen (Stichwort: Metakompetenzen)
- Einbeziehung der Fachkraft in die Planungen und Verhandlungen zu einer möglichst lernförderlichen Ausgestaltung des Projektplatzes
- Gewährleistung eines wertschätzenden und motivierenden Arbeits- und Lernumfeldes während des Einsatzes
- Zurverfügungstellung geeigneter externer Lernressourcen (z.B. Fachliteratur, Good-Practice-Beispiele, virtuelle Lernumgebung).

5.2.2 Organisationale und soziale Ansatzpunkte

Organisationale und soziale Ansatzpunkte für eine wirksame Lernbegleitung können auf drei Ebenen ausgemacht werden:
- Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld
- Struktur und Kultur der Entsendedienste
- soziale, berufliche und lebensweltliche Partnerschaften und Netzwerke.

Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld
Der Arbeitsplatz ist für Fachkräfte der wichtigste Lernort. Die Mehrzahl ist in eine Partnerorganisation eingebunden. Immer mehr GIZ-Fachkräfte unter EhfG-Vertrag arbeiten aber auch gemeinsam mit Auslandsmitarbeitenden (AMAs) innerhalb von Programmen der staatlichen bilateralen EZ. Einen besonderen Status haben die Fachkräfte des Forums Ziviler Friedensdienst, die in eigenen Teams in den Partnerländern tätig sind, zu denen auch lokale Mitarbeitende gehören.

Entsprechend unterschiedlich gestalten sich die Lernbedingungen und -möglichkeiten, entsprechend passgenau sollten Begleitung und Unterstützung zugeschnitten sein. So brauchen Fachkräfte, die weit entfernt von der Hauptstadt in einer Partnerorganisation arbeiten, beispielsweise eine andere Qualität und Dichte der Lernbegleitung als Fachkräfte, die in der Hauptstadt stationiert und/oder in staatliche Auftragsstrukturen eingebunden sind. Wieder anders sieht es bei den lokalen Teams des forumZFD aus, deren Drittparteien-Ansatz bereits eine Form der Institutionalisierung der „Beobachtung zweiter Ordnung“ darstellt.

Grundsätzlich kann sich ein Übermaß an Vorgaben und Kontrolle ebenso hinderlich auswirken wie zu wenig Unterstützung. Lernen braucht Freiraum und Möglichkeiten des Ausprobierens und der Bewährung in herausfordernden Situationen – auch mit dem Risiko des Scheiterns.

Mögliche arbeitsplatzbezogene Ansatzpunkte sind:
- Gewährleistung einer lernförderlichen Ausgestaltung des Projektplatzes durch eine eingehende Auftragsklärung und die Aufnahme entsprechender Eckpunkte in die Vereinbarung mit der Partnerorganisation
- Stärkung der Partnerorganisationen bzw. Programmteams als Lernort, z.B. durch die gezielte Vermittlung von Strategien und Methoden der Lernförderung an die Fachkräfte im Rahmen der Vorbereitung
- Durchführung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte und ihre Counterparts
- Begleitung und Unterstützung aller beratend tätigen Fachkräfte durch Intervision, Supervision bzw. Coaching
- Nutzung von Supervision bzw. Coaching sowohl als Instrument der psycho-sozialen Unterstützung als auch der fachlichen Lernbegleitung.

Struktur und Kultur der Entsendedienste
Der Umbau der Entwicklungsdienste zu „lernenden Organisationen“ stellt einen weiteren Ansatzpunkt für die Förderung arbeitsintegrierter und -begleitender Lernprozesse dar. Eckpunkte sind u.a. lernfördernde Führungsstrukturen und Anreizsysteme, ein alltagstaugliches Wissensmanagement, eine sich als „Lernermöglicher“ verstehende Personalentwicklung sowie eine an den besonderen Bedingungen des informellen Lernens ausgerichtete Fort- und Weiterbildung (siehe Abschnitt 5.3).

Notwendig ist eine Kultur, in der neues Wissen nicht als organisatorische Störung angesehen und diskriminiert, sondern proaktiv gefördert und genutzt wird (Becker 2016: 234). Im Mittelpunkt steht die Befähigung der Fachkräfte zur Selbstbildung und Selbstentwicklung als Schlüssel für die Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit (vgl. Arnold 2013: 40 f.; Senge/Kleiner/Roberts 1996). Voraussetzung dafür ist die kontinuierliche Reflexion der mentalen Modelle der Organisation, die Entwicklung einer entsprechenden gemeinsamen Vision sowie die Bereitschaft aller Bereiche und Akteure zum synergetischen Team-Lernen (Senge 2011).
Mögliche organisationsbezogene Ansatzpunkte sind:
- Förderung einer bereichs- und teamübergreifenden dialogischen Kommunikation (Kommunikations- statt Informationskultur)
- demokratischer und partizipativer Führungsstil, Wertschätzung für kritische Rückmeldungen, Unterstützung neuer Ideen
- Fähigkeit der Organisationen und Teams zur (Selbst-)Beobachtung sowie kontinuierliche Reflexion und Innovation als Denkhaltung in Veränderungsprozessen

- Gewährleistung von Reflexions- und Leerzeiten, kreativen Auszeiten und Bildungszeiten im Vollzug der Arbeit
- Ermutigung von Fehlertoleranz und Experimentierfreudigkeit
- regelmäßige Nutzung von Team-, Mitarbeiter- und Konfliktgesprächen sowie Workshops und anderen Formaten zur Unterstützung des gegenseitigen individuellen Lernens und Team-Lernens.

Soziale, berufliche und lebensweltliche Partnerschaften und Netzwerke
Wenn lebendige Netzwerkbeziehungen bestehen, ergeben sich vielfältige unterstützende Effekte in Bezug auf den Zugang zu Informationen und Wissen, für die Reflexion beruflicher, sozio-politischer und anderer Fragestellungen und Herausforderungen sowie für die psycho-soziale Bewältigung von Problemen und Rückschlägen. Netzwerke bestehen aus Partner/innen und Familienmitgliedern, Freunden und Nachbarn, Kolleg/innen und anderen beruflichen Partnern, Mitgliedern anderer Vereine, Projekte und Initiativen usw.

Auch diesbezüglich bestehen Abstufungen in Abhängigkeit vom konkreten Status der einzelnen Fachkraft. Beispielsweise können Alleinausreisende nicht direkt auf den privaten Rückhalt in ihrem unmittelbaren Umfeld bauen. In Partnerorganisationen integrierte Fachkräfte sind in stärkerem Maße auf Vernetzung angewiesen; sie leben und arbeiten weitgehend auf sich allein gestellt in einem kulturell fremden Umfeld, in dem sie sich zurechtfinden müssen, ohne dabei ihre „produktive Fremdheit" und damit die Möglichkeit zur distanzierten Reflexion zu verlieren.

Die Beziehungen zu Kooperations- und Lernpartnern erfüllen unterschiedliche Funktionen: Sie unterstützen das eigene Lernen und dienen als Katalysator für soziale Lern- und Veränderungsprozesse. Sie ermöglichen die Einbeziehung unterschiedlicher externer Beobachtungs- und Handlungsperspektiven. Sie sind Teil des individuellen und organisationalen Warnsystems und Risikomanagements. Um alle Funktionen abdecken zu können, sollten Netzwerke möglichst heterogen sein.

Eine besondere Form von Lernpartnerschaften sind Communities of Practice. Dabei handelt es sich um eine weisungsunabhängige und sich organisch entwickelnde Gruppe von Personen, die als primäres Ziel haben, Wissen auszutauschen und gemeinsames Lernen zu fördern. Sie entstehen eher spontan und schrittweise durch die selbstgesteuerte Verzahnung individueller Lernprozesse in Netzwerken. Sie zielen auf die Reflexion und Veränderung der Praxis innerhalb eines sozialen Feldes, in das sie eingebettet sind (Wenger 1998; Wenger/ McDermott/Snyder 2002).

Mögliche netzwerkbezogene Ansatzpunkte sind:
- Einbeziehung der mitausreisenden Partner/innen in die Vorbereitung und Lernförderung
- Unterstützung zu Beginn des Einsatzes durch eine gründliche Übergabe, möglichst vor Ort, und die Benennung eines Mentors oder Paten
- Einladung der Fachkräfte zu Veranstaltungen und Events anderer deutscher Entsendedienste und Institutionen im Partnerland
- Durchführung geeigneter Aktivitäten zur Netzwerkförderung
- Austausch und Vernetzung zwischen den Repräsentanten und Mitarbeitenden der verschiedenen deutschen und evtl. auch EU-Organisationen vor Ort.

5.3 Akteure und Handlungsfelder bei der Lernbegleitung und -förderung

Die wichtigsten Akteure und Handlungsfelder für den Aufbau und die Pflege einer effektiven Lernarchitektur sind die Personalentwicklung, die Führungstätigkeit sowie die Fort- und Weiterbildung. Mit dem Übergang von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur nehmen die Überschneidungen zwischen den drei Bereichen zu; die Grenzen verschwimmen. Zum übergreifenden Fokus ihres Handelns wird die Förderung des einzelnen Mitarbeitenden an seinem Arbeitsplatz.

5.3.1 Lernförderung durch die Personalentwicklung

Die fachliche Qualifikation, das Wissen und die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte bilden den Dreh- und Angelpunkt für die Wirksamkeit des Entwicklungsdienstes (DEval 2015). Angesichts dieser Ausgangslage bedürfen Rolle und Gewicht der Personalentwicklung (PE) in den Entsendediensten eigentlich keiner weiteren Begründung.

Insgesamt wandelt sich Personalentwicklung vom „Bildungsplaner/Lehrer/Belehrer" hin zum „Ermöglicher" selbstverantwortlich gesteuerter Kompetenzentwicklung (Erpenbeck/ Sauter 2016: 100; Sauter/ Scholz(2015): 25 ff.). Der Personalentwicklung fällt dabei eine zentrale Rolle bei der Befähigung der Fachkräfte zum informellen Lernen zu:

> „Wie man lernt, warum man lernt, wie man Lernen und Arbeiten verbindet, sind Themen, die die Personalentwicklung zur Förderung informellen Lernens verantwortet" (Becker 2016: 242).

Für die Personalentwicklung der Entsendeorganisationen ist diese Veränderung mit besonderen Anforderungen verbunden. Das hat u.a. damit zu tun, dass zwischen den Verantwortlichen der PE in den Entsendediensten und den Mitarbeitenden in den Partnerländern mehrere Tausend Flugkilometer liegen. Dies wirft die Frage auf, wie die Personalentwicklung der Dienste unter diesen Bedingungen das arbeitsintegrierte und arbeitsbegleitende Lernen der Fachkräfte in den Partnerländern unterstützen kann.

Hinzukommt, dass die Entsendeorganisationen, was ihre Personalentwicklung angeht, sehr unterschiedlich aufgestellt sind. Die großen Organisationen verfügen über arbeitsteilig organisierte PE-Abteilungen bzw. Teams. Kleinere Dienste haben zwar Mitarbeitende, die mit den verschiedenen Handlungsfeldern und Instrumenten der Personalarbeit befasst sind; es besteht jedoch keine integrierte „Personalentwicklung". Im forumZFD wurde die Funktion bisher von der Leiterin der Akademie für Konflikttransformation wahrgenommen.

Die wichtigsten PE-Instrumente zur Förderung informellen Lernens sind:
- Arbeitsplatzbeschreibung, Anforderungsprofil und Personalauswahl
- Potenzialanalyse und Vorbereitung
- Übergabe von Stellen/Tätigkeiten und Einführung neuer Fachkräfte
- Lernbegleitung der Fachkräfte während ihres Einsatzes in den Partnerländern.

Arbeitsplatzbeschreibung, Anforderungsprofil und Personalauswahl
Am Anfang des PE-Zyklus steht eine möglichst passgenaue individuelle Abstimmung zwischen den Anforderungen des Arbeits- bzw. Projektplatzes und den Qualifikationen und Kompetenzen des Bewerbers bzw. der Bewerberin. Da eine perfekte Passung meist die Ausnahme darstellt, müssen auf beiden Seiten der Gleichung Anpassungen vorgenommen werden.

Konkret ist abzuschätzen, inwieweit die Befähigung und die Motivation des/der Kandidaten/in ausreichend sind, um die Aufgaben wahrzunehmen, und welche PE-Maßnahmen nötig und sinnvoll sind (z.B. Fort- und Weiterbildung), um die Eignung zu erhöhen. Deshalb ist bei jeder Neueinstellung bzw. jeder zu besetzenden Stellen mit geeigneten Verfahren (z.B. Bewerbungsgespräche, Assessments) zu prüfen:
- Welche Voraussetzungen und Vorerfahrungen sollte die neue Fachkraft mitbringen?
- In welchem Maße verfügt der/die Bewerber/in über die erforderliche Qualifikation und Erfahrung, um die Aufgaben der zu besetzenden Stelle anforderungsgerecht auszuführen?
- Inwieweit ist der/die Bewerber/in wahrscheinlich in der Lage, die Anforderungen zu bewältigen?
- Wie hat der/die Bewerber/in in bisherigen Berufen und Tätigkeiten Strategien und Methoden des non-formalen und informellen Lernens genutzt, um Probleme zu erkennen und zu lösen?

Potenzialanalyse und Vorbereitung
Die Ergebnisse der Assessments und Eignungsgespräche (Potenzialanalyse) bilden die Grundlage für die Vereinbarung und Festlegung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs während der Vorbereitung. Die Vorbereitung sollte sowohl auf die Vermittlung der erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch auf die Stärkung der Selbstlernkompetenzen gerichtet sein.

Die Ermutigung und Förderung einer produktiven, kreativen, neugierigen Lernhaltung und die Vermittlung entsprechender Lernstrategien schaffen günstige Voraussetzungen für das non-formale und informelle Lernen während des Einsatzes. Um die Vorbereitung erfolgreich zu gestalten, sollte u.a. auf folgende Punkte geachtet werden:
- Was für ein Lerntyp ist die ausgewählte Fachkraft und welche Lernerfahrungen bringt sie mit?
- Über welche (Selbst-)Lernkompetenzen (z.B. Metakompetenzen, Ambiguitätstoleranz, Kreativität, Innovations- und Problemlösungsfähigkeit) verfügt die Fachkraft und wo sollte die Stärkung ihrer Lernkompetenzen ansetzen?
- Welche Kurse, welche Lernarrangements, welche Didaktik/Methodik sind dem Lerntyp und den Lernerfahrungen der Fachkraft angemessen (z.B. Fachkurse, Hospitationen, Projektarbeit, Konsultationen)?
- Welche Art, welchen Umfang und welchen Zuschnitt an Lernbegleitung und -unterstützung braucht die Fachkraft?

Übergabe von Arbeitsplätzen und Einführung neuer Fachkräfte
Der Arbeitsantritt und die Einführungsphase verlangen neuen Mitarbeiter/innen besonders viel in puncto informelles Lernen ab:

> „Neue Arbeitsinhalte, neue Verfahrensweisen, die Eingewöhnung in die neue Sozialstruktur können im Wesentlichen nur durch informelles arbeitsintegriertes Lernen bewältigt werden“ (Becker 2016: 243).

Um sich möglichst schnell in die neuen Aufgaben innerhalb der Partnerorganisation bzw. des lokalen Projekt-/Programmteams hineinzufinden, sind die „Neuen“ auf Unterstützung angewiesen. Sowohl eine gut vorbereitete und gründliche Übergabe als auch eine sorgfältige Einführung durch die Führungskraft bzw. einen Mentor sind in deutschen Unternehmen, Organisationen und Behörden Standard. Dies sollte auch unter den schwierigen Bedingungen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes ein „Muss“ sein.

Mit Blick auf einen guten Einstieg und Arbeitsbeginn sind u.a. folgende Fragen zu berücksichtigen:
- Wie kann zwischen Vorgänger/in und Nachfolger/in – vor Ort oder in Deutschland – eine gründliche Übergabe des Wissens, der Erfahrungen sowie wichtiger Arbeitskontakte gewährleistet und organisiert werden?
- Welche vorbereitenden Vernetzungsbesuche sind bei (potenziellen) Projektpartnern in Deutschland sinnvoll und angebracht?
- Wer übernimmt die Einführung der Fachkraft in die neue Stelle und die Vorstellung bei (potenziellen) Projekt- und Netzwerkpartnern?
- Wie können Begleitung und Unterstützung während der ersten Monate durch die zuständige Führungskraft gewährleistet werden (z.B. Gespräche in festgelegten Abständen)?
- Ist für die Einführungszeit eine Patenschaft durch eine/n erfahrene/n Kolleg/in möglich und wie kann das konkret umgesetzt werden?

Lernbegleitung der Fachkräfte
Bei der Lernbegleitung durch die Personalentwicklung geht es darum, für die in Abschnitt 5.2.2 genannten sozialen und organisationalen Ansatzpunkte konkrete Maßnahmen zu definieren und zu implementieren. Dies gilt für formale Lernangebote (z.B. zertifizierte Hochschulkurse) und non-formale Maßnahmen (z.B. interne und externe Fort- und Weiterbildungskurse) ebenso wie für den großen und weitgehend unsichtbaren Bereich des informellen Lernens.

Eckpunkte für die Umsetzung sind eine enge Zusammenarbeit und klare Absprachen mit der Partnerorganisation, die Schulung und Sensibilisierung der Führungskräfte für ihre Rolle als Lerncoach und Lernpartner der Fachkräfte sowie die gezielte und kreative Unterstützung der (Selbst-) Lernfähigkeit und Motivation der Fachkräfte. Neben konkreten Weiterbildungsangeboten gehören dazu auch Informationen und Hilfestellungen bei der Anbahnung und Pflege von Lernpartnerschaften und Netzwerken (z.B. „Communities of Practice“).

Wie Wissen in einer Organisation geteilt, ausgetauscht und weiterentwickelt, erfasst, dokumentiert, bewertet und wertgeschätzt wird – das sagt viel darüber aus, ob sie tatsächlich schon als lernender Organismus funktioniert und handelt. Eine lebendige Wissenskultur innerhalb einer Organisation manifestiert sich u.a. in der Unterstützung reflexiver Lernpro-

zesse auf allen Hierarchieebenen, über Team-, Abteilungs- und Bereichsgrenzen hinweg. Sie zeigt sich auch in der Offenheit und Kooperationsbereitschaft gegenüber externen Akteuren. Konkrete Schritte und Maßnahmen können (in enger Abstimmung mit den Führungskräften und der Fort- und Weiterbildung) entlang folgender Fragen konzipiert und umgesetzt werden:

- Wie kann das Wissen der Organisation für die Fachkraft vor Ort zugänglich gemacht werden?
- Wie können Führungskräfte, Counterparts und Kolleg/innen für ihre Rolle als Lernpartner und Lernermöglicher qualifiziert und sensibilisiert werden?
- Wie können Fort- und Weiterbildungen genutzt werden, um Lernpartnerschaften (z.B. mit den Counterparts) und Netzwerke zu fördern?
- Wie kann die interne und externe Kommunikation (noch) lernförderlicher gestaltet werden (z.B. regelmäßige Mitarbeitermeetings und organisationsüberschreitende Fachtreffen)?
- Welche Unterstützung benötigt die Fachkraft mit Blick auf eine aktive Vernetzung, z.B. in „Communities of Practice“ (CoP)?
- Wie kann die Begleitung durch Supervision/Coaching noch wirksamer als Lernunterstützung umgesetzt werden?
- Auf welche Weise kann das Berichtswesen kreativer und produktiver genutzt werden, um Lernprozesse anzuregen und zu begleiten?
- Wie können Ergebnisse und Erfahrungen aus anderen Projekten und Programmen (z.B. Lessons learned und Good-Practice-Beispiele) für die Fachkräfte zugänglich gemacht werden?
- Wie können Lernertrag und -motivation durch die Teilnahme an Konferenzen, Workshops und Fort- und Weiterbildungen unterstützt werden?
- Wie können virtuelle Kooperations- und Lernumgebungen so konzipiert, implementiert und gepflegt werden, dass sie die Zusammenarbeit und das gemeinsame Lernen der Fachkräfte – auch programm- und länderübergreifend – fördern und unterstützen?

5.3.2 Lernförderung durch die Führungskräfte

Führungskräfte sind unter den Bedingungen der internationalen personellen Zusammenarbeit in ihrer Rolle als „Lernermöglicher“ in besonderem Maße gefordert. Sie sind wichtige Lernpartner für die Fachkräfte in ihrem Verantwortungsbereich. Auf die Herausforderungen und Begrenzungen, denen sich Führungskräfte in dieser Rolle gegenübersehen, wurde bereits in Kapitel 4 hingewiesen (siehe Rückmeldungen der interviewten Fachkräfte).

Ihre Funktion als Lernermöglicher und Lernbegleiter nehmen Führungskräfte in vielfältiger Art und Weise wahr – u.a.:

- Vorbildrolle
- Anleitung, Feedback und Kontrolle
- Organisator und Verwalter
- Gestalter von Reform- und Veränderungsprozessen
- Konfliktmediator
- Ansprechpartner bei beruflichen und privaten Problemen.

In allen diesen Situationen und Rollen ist die Führungskraft zugleich immer auch als „Lerncoach“ gefragt. In vielen Wirtschaftsunternehmen wird diese Führungsaufgabe verstärkt thematisiert, ist Gegenstand von Fortbildungen und findet zunehmend Eingang in die Funktionsbeschreibung von Team- und Abteilungsleitern. Führungskräfte werden dadurch nicht zu voll ausgebildeten Coaches; es geht eher um die Verdeutlichung des Lern- und Beratungsaspekts im Rahmen der Führungstätigkeit und um die Vermittlung entsprechenden Knowhows und Handwerkzeugs.

Die Funktion als „Lerncoach“ verlangt von den Führungskräften einen kreativen Balanceakt zwischen strukturierter Begleitung in institutionalisierten Settings auf der einen Seite und der Gewährung von genügend Freiraum für selbstgesteuertes Lernen in realen Bewährungssituationen. Eine zu enge Lernbegleitung birgt die Gefahr, das Erfahrungslernen der Fachkraft „nicht nur seiner spezifischen Ausdrucksformen, sondern auch der diese Aneignungspraxis tragenden Energie zu berauben“ (Arnold 2016: 484 f.).

Um erfolgreich zu lernen und effektive Lernstrategien zu entwickeln, brauchen Fachkräfte u.a. Anerkennung, wertschätzendes Feedback und (Fehler-)Toleranz von Seiten der Führungskräfte. Eine lernförderliche Balance mit Gespür für die Persönlichkeit der einzelnen Fachkraft setzt einen engen Kontakt und eine gute persönliche Beziehung voraus.

Ein zentrales Instrument lernfördernder Führung sind strukturierte Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen:

> „Im Dialog besprechen Führungskräfte und Mitarbeiter die Ziele, Inhalte, das erforderliche Lernverhalten, das zur Aufgabenerledigung geleistet werden muss. Auch wird erörtert, welche Unterstützung die Führungskraft dem Mitarbeiter bei der lernenden Erledigung seiner Aufgaben geben will. Zielvereinbarungen und Strukturierte Mitarbeitergespräche begründen gewissermaßen informelle Lernpartnerschaften zwischen Führungskraft und Mitarbeitern“ (Becker 2016: 247).

Weitere mögliche Formate und Instrumente der Mitarbeiterführung sind:

- regelmäßige Gespräche zur Aufgabenerfüllung
- Arbeitsplatzbesuche
- Teammeeting
- Fach- und Regionaltreffen
- Konsultationen während des Urlaubs.

5.3.3 Lernförderung durch die Fort- und Weiterbildung

Der Bedeutungsgewinn des informellen Lernens bleibt nicht ohne Folgen für die innerbetriebliche Fort- und Weiterbildung. Ihr Auftrag, ihre Funktion sowie ihre Didaktik und Methodik verändern sich. Neben den klassischen Schulungs- und Trainingsformaten in der Vorbereitung und Begleitung gewinnen zunehmend virtuelle Lernarrangements an Bedeutung. Hier gibt es zahlreiche Überschneidungen mit dem Wissensmanagement:

- Ein Schwerpunkt ist die Entwicklung bedarfsgerechter modularer Lernsysteme, die die Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess und in engem Bezug zu den daraus resultierenden Herausforderungen, etwa durch „Social Blended Learning“ oder „Social Workplace Learning“, unterstützen sollen.
- Diese Lernunterstützung ist immer dann abrufbar, wenn Mitarbeitende sie benötigen; sie können direkt vom Arbeitsplatz aus genutzt werden. Arbeit und Lernen werden ebenso verzahnt wie formales und informelles Lernen.
- Dafür werden virtuelle Lernplattformen geschaffen, auf denen jede/r Mitarbeitende sein eigenes E-Portfolie sowie Räume für kollaboratives Arbeiten und Lernen bekommt.

- Außerdem wird eine professionelle Lernbegleitung für non-formale und informelle Lernaktivitäten aufgebaut und angeboten, die möglichst auch den Bezug zu vorausgegangenen und folgenden formalen und non-formalen Lernformen sichert. Beispiele für professionelle Lernbegleitung sind eine lernfördernde Führungstätigkeit sowie Supervision bzw. Coaching.

In didaktischer Hinsicht stehen die Weiterbildungsteams der Dienste und der Institute vor der Aufgabe, Konzepte und Methoden zu entwickeln, die die realen und virtuellen Formen des arbeitsbegleitenden Lernens zusammenführen und integrieren (vgl. z.B. Krewer/Uhlmann 2015).

Trotz Virtualisierung bleibt die Lernbegleitung durch Mentoren unverzichtbar. Diese Rolle können, wie schon erläutert, die unterschiedlichen Akteure im Feld – Counterparts, Führungskräfte, Kolleg/innen, Partner – wahrnehmen. Ein Mentor oder Supervisor kann die Fachkraft bei ihrer Tätigkeit beobachten und bei der (Selbst-)Reflexion unterstützen:

> „Erst durch die Reflexion des Lernenlernens mit Hilfe eines Mentors, der dem Kompetenzentwickler sozusagen über die Schulter schaut, erreicht man die Ebene der Metakompetenz“ (Bergmann 2006: 9).

In dem Maße, wie sich Lernen über die Infragestellung, Irritation und Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen vollzieht, wird mehr oder weniger die gesamte Persönlichkeit der Lernenden tangiert und herausgefordert. Damit wird (informelles) Lernen zu einem emotional stark aufgeladenen Vorgang, der entsprechend begleitet, aufgefangen und unterstützt werden muss:

> „Didaktik wandelt sich dadurch von einer – meist einseitig inhaltlich bezogenen – Input- bzw. Interventionstheorie zu einer systemischen Theorie der Persönlichkeitsbildung durch Wirkungsbeobachtung und Wirkungssteuerung. Sie wird zu einer ‚Subjektwissenschaft‘ (Holzkamp 1991)“ (Arnold 2016: 487).

Nach den Erkenntnissen der Neurowissenschaften „ist das bewusste Ich nicht in der Lage, über Einsicht oder Willensentschluss seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann nur über emotional ‚bewegende‘ Interaktionen geschehen“ (Roth 2001: 453). „Beziehungskompetenz“ ist deshalb eine Schlüsselqualifikation für alle, die als Lernbegleiter Verantwortung tragen. Eine solche Beziehungskompetenz schließt u.a. die Fähigkeit zu einer „Resonanz stiftenden, didaktischen Begleitung“ ein (Arnold 2016: 488).

Das erklärt auch, warum sich die Erwachsenenbildung in den letzten Jahren verstärkt den Wechselwirkungen zwischen den Tiefenschichten des Handelns, Erlebens und Lernens zugewandt hat. In der Folge haben sich Verfahren etabliert, die ihren Ursprung in therapeutischen und körperorientierten Ansätzen haben. Reflexive Lernformen, wie z.B. Coaching, Supervision oder Beratung, bereichern zunehmend das erwachsenenpädagogische Handeln (vgl. Schmitz 1983; Dewe 2005).

Dazu gehören – auf der Seite der Lernenden wie der Lernbegleiter – auch Techniken der Introspektion und Achtsamkeit, wodurch „die spielerische Begegnung mit anderen, der Dialog mit sich, mit einer anderen Sache oder mit anderen Menschen angeregt wird. Dies ermöglicht wiederum Erfahrungen auf einer tieferen, auch nonverbalen oder vorbewussten Stufe. Damit wird den präreflexiven Anteilen im Lernen, also der ‚Tiefenschicht des Erlebens, der Wahrnehmung und des Ausdrucks‘ stärker Rechnung getragen“ (Schüßler 2008: 16).

5.4 Fazit

Die Spezifik des arbeitsintegrierten und -begleitenden Lernens der Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst lässt sich anhand des Konzepts des reflexiven Lernens verdeutlichen. Reflexives Lernen geht weit über die situative Anpassung von Wissen und Handlungsroutinen („trial and error“) hinaus. Es schließt ausdrücklich die kritische Überprüfung der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des eigenen Lernens und Handelns mit ein. Dies betrifft die Strukturen, kulturellen Prägungen, Werte und Konzepte ebenso wie die eigene Lernkompetenz und Lernhaltung.

Im Prozess des reflexiven Lernens lernen Organisationen und Individuen, wie sie lernen. Sie lernen das System verstehen, in das sie eingebunden sind, und können dadurch das eigene Lernen und Handeln beeinflussen. Die Lernenden erkennen, woran es bei Lernschwierigkeiten hapert bzw. welche Veränderungen notwendig sind, um Lernfortschritte zu erreichen. Kurz: Reflexives Lernen ist ein auf Dauer gestelltes Lernenlernen.

Um ihre Reflexionskompetenz zu entwickeln, bedürfen Fachkräfte der Ermutigung und des Austauschs mit außenstehenden Dritten. Die Unterstützung kann sowohl bei individuellen als auch bei organisationalen und sozialen Faktoren ansetzen. Individuelle Ansatzpunkte sind Lernkompetenz, Lernhaltung und Lerninteressen sowie verfügbare innere und äußere Lernressourcen. Auf der organisationalen und sozialen Ebene kann das Lernen insbesondere durch eine entsprechende Gestaltung des Arbeitsplatzes und Arbeitsumfeldes, eine einfühlsame Lernbegleitung sowie durch lebendige Partnerschaften und Netzwerke (z.B. Communities of Practice) motiviert und unterstützt werden.

Bei der Lernbegleitung der Fachkräfte sind in erster Linie die Entsendeorganisationen gefordert. Idealerweise agieren Führungskräfte, Verantwortliche der Personalentwicklung und der Weiterbildung Hand in Hand. Ihr gemeinsamer Fokus ist die Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Fachkräfte an ihrem Arbeitsplatz und in ihrem sozialen Umfeld. Das durchgehende didaktische Prinzip ist die Ermöglichung von Lernprozessen durch eine wertschätzende und einfühlsame Begleitung (Mentoring).

Die Verantwortlichen und Mitarbeitenden der Personalentwicklung der Dienste stellen den Rahmen zur Verfügung, indem sie

- auf der Grundlage von Arbeitsplatzbeschreibungen und Anforderungsprofilen die Personalauswahl steuern,
- gemeinsam mit den neuen Fachkräften die Vorbereitung konzipieren und organisieren,
- die Übergabe von Stellen/Tätigkeiten und die Einführung neuer Fachkräfte betreuen,
- sich um die Lernbegleitung der Fachkräfte während ihres Einsatzes kümmern.

Die Führungskräfte, die immer mehr als Lernpartner und Lerncoach agieren, ermutigen und unterstützen die Fachkräfte bei der Umsetzung ihrer Arbeitsaufgaben und beim Lösen unvorhergesehener Probleme. Ihnen stehen dafür verschiedene Formate und Instrumente zur Verfügung:

- Strukturierte Mitarbeitergespräche
- regelmäßige Gespräche zur Aufgabenerfüllung
- Arbeitsplatzbesuche
- Teammeetings
- Fach- und Regionaltreffen
- Konsultationen während des Urlaubs.

Die Verantwortlichen der Fort- und Weiterbildung, die in der Regel eng mit der Personalentwicklung zusammenarbeiten, müssen sich auf die besonderen Anforderungen des arbeitsintegrierten und begleitenden Lernens einstellen. Die Spanne ihrer Handlungsmöglichkeiten umfasst u.a.:

- die Entwicklung „klassischer" und Blended-learning-Formate für die Fort- und Weiterbildung
- den Aufbau und die Entwicklung virtueller Kooperations- und Lernumgebungen sowie
- die Bereitstellung von Intervisions-, Supervisions- und Coaching-Angeboten.

6. Zur gesellschaftlichen und beruflichen Inwertsetzung der Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte nach ihrer Rückkehr

Der Wechsel vom Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienst in die nachfolgende Lebens- und Arbeitsphase stellt eine nicht zu unterschätzende Zäsur dar. In dieser Phase wird von den rückkehrenden Fachkräften ein hohes Maß an Orientierungs-, Gestaltungs- und Anpassungsleistung erwartet. Sie stehen vor der Herausforderung, wichtige Entscheidungen über ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung zu treffen. Dafür gibt es kein Patentrezept. Jede Fachkraft erlebt die Situation auf ganz eigene Weise und entwickelt individuelle Strategien, um damit umzugehen.

Zum Verständnis der Rückkehr-Thematik ist es wichtig festzuhalten, dass ein relativ bedeutender Anteil der Fachkräfte gar nicht zurückkommt, sondern weiterhin im Ausland tätig ist. Dies kann im Rahmen des ED / ZFD oder in einem anderen Arbeitsverhältnis sein. Darüber hinaus suchen auch viele Rückkehrer/innen einen Anschlussvertrag in deutschen Organisationen der EZ, wo es ein gutes Verständnis für ihre Arbeitserfahrung gibt. Schließlich ist auch der EZ-Consultingbereich für Rückkehrer/innen mit langjähriger Auslandserfahrung eine verlockende Perspektive.

Zur Rückkehrerarbeit gehört auch, einen möglichst organischen und nachhaltigen Abschluss des Lernzyklus „Entwicklungsdienst" zu gestalten. Was Fachkräfte aus ihrer Dienstzeit in das „Leben danach" an Gewissheit in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit, an Orientierung, Motivation und Engagement mitnehmen, ist in nicht geringem Maße davon abhängig, wie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzen nach ihrer Rückkehr von der sozialen Umgebung wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Dazu gehört auch ein feierlicher Abschluss des Einsatzes durch geeignete Veranstaltungen und Rituale:

> „Mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten anerkannt zu werden, bedeutet für einen Menschen Wertschätzung. Wo diese fehlt, steht es schlecht um Antrieb und Motivation. Dabei sind Betriebe und nicht zuletzt die Sozialsysteme zunehmend auf diese Potenziale angewiesen" (Gaylor et al. 2015).

Aus diesem Grund besteht ein wichtiger Teil der Rückkehrerarbeit darin, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, sich die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst zu machen, die sie während der Dienstzeit erworben, vertieft und erweitert haben. In dem Maße, wie sie diese Kompetenzen bewusst in ihre Biografie integrieren, erleben sie diese nicht mehr nur als Resultat eines bestimmten Kontextes und eines mehr oder weniger abgeschlossenen Lebensabschnitts, sondern als persönliche Kompetenz, die sie situationsübergreifend einsetzen und in die nächste Lebens- und Arbeitsphase mitnehmen können (vgl. Kirchhof/ Kreimeyer 2003: 223).

Rückkehrer/innen, die sich der während ihrer Dienstzeit erworbenen Kompetenzen bewusst sind, wissen in der Regel besser, was sie können und wollen und sie verhalten sich (selbst-) bewusster bei Entscheidungen über die nächsten Schritte ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung.

In Kapitel 6 stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie stellt sich die Situation der Fachkräfte nach der Rückkehr dar?
- Welchen Wert haben die Kompetenzen der rückkehrenden Fachkräfte für die Gesellschaft?

- Wie werden die Kompetenzen aus der Sicht von Unternehmen und Behörden wahrgenommen und bewertet?
- Welche Kompetenzanforderungen ergeben sich aus den aktuellen und künftigen Trends am Arbeitsmarkt?
- Welche Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die berufliche Inwertsetzung der Kompetenzen der Fachkräfte lassen sich daraus ableiten?

6.1 Die Situation nach der Rückkehr aus Sicht der Fachkräfte

Am Ende ihres Einsatzes und vor dem Wechsel in ein oft neues Berufsfeld sehen sich die Fachkräfte in folgender Situation: Einerseits verfügen sie über ein breites Spektrum an praxiserprobten Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie in der Vorbereitung und während des Einsatzes erworben, erweitert und vertieft haben. Andererseits treffen diese Kompetenzen und De-facto-Qualifikationen bei gesellschaftlichen Institutionen, professionellen Vermittlungseinrichtungen und potenziellen Arbeitgebern auf eine gemischte Resonanz und Beurteilung.

Dies liegt hauptsächlich daran, dass die von den Fachkräften im/durch den Entwicklungsdienst erworbenen vielfältigen „harten" und „weichen" Kompetenzen innerhalb des in Deutschland (und der EU) nach wie vor dominierenden qualifikationsbasierten Systems nur schwer dargestellt und bewertet werden können. Der Nachweis non-formal und informell erworbener Kompetenzen stößt an institutionelle und mentale Grenzen (siehe Kapitel 3). Das erklärt, warum viele Rückkehrer/innen sich ihrer Kompetenzen oft nur unzureichend bewusst sind. Sie orientieren sich verständlicherweise vor allem daran, welche Qualifikationen und Kompetenzen von der Gesellschaft und vor allem vom Arbeitsmarkt gesehen werden und dort Anerkennung und Wertschätzung finden. Die anderen Kompetenzen bleiben sozusagen „unsichtbar".

Wenn Kompetenzen gesellschaftlich und vor allem wirtschaftlich und beruflich nicht nachgefragt werden, verlieren sie in der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Fachkräfte an Relevanz. Das erklärt auch das bei vielen Rückkehrer/innen verbreitete Gefühl mangelnder gesellschaftlicher und professioneller Wertschätzung.

6.2 Der gesellschaftliche Wert der Kompetenzen von Rückkehrer/innen

In den Dokumenten des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes wird dem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Engagement der zurückgekehrten Fachkräfte ein hoher Rang beigemessen:

> „Auch nach der Rückkehr können sie von Deutschland oder Europa aus Veränderungsprozesse in Gang setzten und andere motivieren, aktiv zu werden. Sie setzen sich so für eine gerechte Gestaltung der Globalisierung ein. Die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen in die Mitte der Herkunftsgesellschaft ist ein wichtiger Bestandteil des Einsatzes als Entwicklungshelfer/in. Deshalb engagieren sich zurückgekehrte Entwicklungshelfer/innen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, in Partnerschaftsvereinen oder anderen entwicklungspolitischen Initiativen." [58]

[58] Vorstellung des Entwicklungsdienstes auf der Website der GIZ: https://www.giz.de/de/jobs/24386.html

Dieser Grundgedanke wird auch in der „Stellungnahme des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zur DEval-Evaluierung" bekräftigt:

> „Die Evaluierungsempfehlung, dem Engagement von EH in Deutschland verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen, wird im umfassenderen Rahmen einer ‚Rückkehrerarbeit' aus allen Personalentsendungen/-programmen aufgenommen." [59]

Von Seiten der Entsendedienste, der entwicklungspolitischen Organisationen und der Bundesregierung (z.B. Engagement Global) wird einiges getan, um insbesondere die schulische und außerschulische Information und Bildung zum Thema Entwicklungszusammenarbeit sowie die Netzwerkbildung und die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen aus dem Eine-Welt-Bereich zu fördern und zu unterstützen – z.B.:

- „Bildung trifft Entwicklung" von Engagement Global
- Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements in der Entwicklungspolitik [60]
- Inlandsprojekte von Brot für die Welt mit dem Schwerpunkt „entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik" [61]
- ehrenamtliches Inlandsengagement, u.a. von Misereor „Mitmachen"
- Bildungsarbeit von Rückkehrer/innen des CFI in Unterstützerkreisen und Gemeinden.

Dabei wird ausdrücklich auf die Expertise von ehemaligen Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst zurückgegriffen.

Gemessen an den Kompetenzen der ehemaligen Fachkräfte und den Investitionen, die vor und während ihres Einsatzes in ihre Aus- und Weiterbildung geflossen sind, entfaltet der „Instrumenteneinsatz in Deutschland" jedoch eine vergleichsweise geringe Wirkung (DEval 2015: 105 ff.). Die Evaluierung kommt zu dem ernüchternden Fazit:

> „Die Annahme, dass Rückkehrerinnen und Rückkehrer durch ihr Engagement wirksam zu einem ‚zirkulären Wissenstransfer' ihrer Erfahrungen in die deutsche Gesellschaft beitragen, wird durch die Selbsteinschätzungen nur in Teilen bestätigt. Die Zurückhaltung der befragten ehemaligen EHs hinsichtlich der Wirksamkeit über den direkten Freundes-, Kollegen- und Kolleginnen- sowie Bekanntenkreis hinaus stellt die Breitenwirkung dieses Transfers infrage" (ebd.: 117).

Die interviewten Fachkräfte bestätigen durchweg diesen Befund. Viele sprechen von einer „Verschleuderung wertvoller Ressourcen", von Investitionen, die „nutzlos verpuffen". [62] Dies sei umso bedenklicher, als die deutsche Gesellschaft in Anbetracht der aktuellen Herausforderungen von den Erfahrungen, dem Engagement, der Expertise und der Haltung der ehemaligen Fachkräfte nur profitieren könne, ja in zunehmenden Maße auf deren Kompetenzen, Erfahrungen und Wertüberzeugungen angewiesen sei.

Die Beobachtung ist, dass sich infolge der Kombination verschiedener Krisen (z.B. Krise der Globalisierung und des neoliberalen Kapitalismus, Umwelt- und Klimakrise, Flüchtlingskrise, EU-Krise, Legitimationskrise der liberalen Demokratie) die Probleme des Südens zuneh-

[59] Stellungnahme des BMZ zum DEval-Evaluierungsbericht: Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer. Ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit: http://www.bmz.de/
[60] BMZ (2015), Gemeinsam Viele(s) bewegen. Aktionsprogramm zum bürgerschaftlichen Engagement in der Entwicklungspolitik, Strategiepapier.
[61] EED (2008), Rahmenplan für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik
[62] „Man hat im Ausland so viel gelernt, persönlich, gesellschaftlich, auf der Fachebene – das danach nicht stärker zu wertschätzen und zu nutzen, ist schon eine Verschwendung von Ressourcen" [IP 27].

mend in den globalen Norden ausweiten. Dadurch wachse in den westlichen Gesellschaften der Bedarf an Kompetenzen, Konzepten und Erfahrungen, die von den Organisationen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt und unter ganz unterschiedlichen Praxisbedingungen erprobt wurden.

Beispiele dafür sind u.a.:
- regional- und länderspezifische Kenntnisse und Erfahrungen zum Zusammenhang zwischen Fluchtursachen einerseits und Fehlentwicklungen und Verwerfungen der neoliberalen Globalisierung andererseits
- Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und in der Konflikttransformation (z.B. Konfliktberatung in Städten und Gemeinden)
- historische, politische, kulturelle und lokale Expertise zu den Herkunftsländern von Flüchtlingen (z.B. EZ in den Herkunftsländern)
- Erfahrungen und Kompetenzen in der Flüchtlingsarbeit, zu Migration und Integration (z.B. Arbeit in Flüchtlingscamps)
- Beratungs- und Fachexpertise zu Projekten/Programmen im Umwelt- und Klimabereich.

Grundsätzlich besitzen ehemalige Fachkräfte wertvolle Erfahrungen und Wissen darüber, wie sich Gruppen und Gesellschaften in Krisen und Konflikten organisieren und verwalten sowie geeignete Bearbeitungs- und Lösungsstrategien entwickeln und umsetzen können.

Wie wertvoll die Erfahrungen und Kompetenzen ehemaliger Fachkräfte in Krisen- und Konfliktsituationen in Deutschland und Europa sein können, belegt die Nachfrage nach eben diesen Kenntnissen und Fähigkeiten für die Bewältigung der Folgen der Flüchtlingskrise und die Integration der Flüchtlinge.

Im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen auf dem Gebiet der Flüchtlingsarbeit und Integration hat sich ein ganzes Spektrum von Beschäftigungsmöglichkeiten für ehemalige Fachkräfte herausgebildet:
- Angestellte staatlicher Behörden und Einrichtungen (BAMF, Städte, Gemeinden)
- Ärzte und Ärztinnen mit besonderer kultureller, sprachlicher und fachlicher Expertise
- Sozialarbeiter/innen in der Flüchtlings- und Migrationsarbeit (Betreuung minderjähriger Flüchtlinge)
- Mitarbeitende in Schutzhäusern für Frauen und Kinder
- Kindergärtner/innen und Lehrer/innen mit Erfahrungen und Spezialwissen in dem Bereich
- Lehrer/innen und Ausbilder/innen für Flüchtlinge und Migrant/innen.

6.3 Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte – die Sicht von Unternehmen und Behörden

Ein einheitliches Bild, was aktuelle Wunsch-Kompetenzen von Unternehmen betrifft, ergibt sich weder aus der Literatur noch aus den Interviews mit den Expert/innen und Verantwortlichen für Personalentwicklung, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden. Die unternehmensseitig nachgefragten Kompetenzen sind je nach Arbeitgeber unterschiedlich und hängen von den Anforderungen an die konkrete Stelle ab. Man kann folglich nicht von typischen (Schlüssel-) Kompetenzen ausgehen, die etwa überall in ähnlicher Weise erwartet werden und an denen die Kompetenzen der Zielgruppe der Fachkräfte gespiegelt werden könnten. Es lässt sich aber immerhin sagen, dass einige Soll-Kompetenzen häufiger als andere genannt werden.

Das hängt insbesondere mit den großen ökonomischen Zukunftstrends zusammen, die das Anforderungsprofil von Mitarbeitenden und Führungskräften immer stärker beeinflussen. Neben dem „Fachkräftemangel", der durch die demografische Lücke an Brisanz gewinnt und die Unternehmen dazu zwingt, sich für die Arbeitnehmer/innen attraktiver zu präsentieren, tritt vor allem das Thema „Digitalisierung", oft auch unter der Überschrift „Arbeit bzw. Industrie 4.0", in den Vordergrund.

Die Deutsche Telekom hat 2015 zusammen mit der Universität St. Gallen, eine Studie zur Arbeitswelt von morgen veröffentlicht. Darin werden folgende Trends diagnostiziert:
- Es wird zukünftig statt starrer eher liquide, von Netzwerken geprägte Strukturen geben.
- Fachliche Expertise zählt: Fachleute kommunizieren weltweit.
- Statt Festanstellung findet mehr Beschäftigung nach Bedarf („Hiring on Demand") statt.
- Die Interaktion und „Zusammenarbeit" von Maschinen und Menschen wird häufiger.
- Traditionelle Arbeitszeiten und -orte verlieren an Bedeutung; Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erbringen ihre Arbeitsleistungen zunehmend dezentral (z.B. Home Office, Projekte mit Kooperationspartnern).
- Die Grenzen zwischen Privat und Beruf verschwimmen zunehmend.

Daraus resultieren veränderte Anforderungen an die Kompetenzen der Mitarbeiter. „Selbstmanagement" ist die künftige Kernkompetenz. Davon abgeleitet werden Skills, wie „nicht-lineares Denken", Kreativität, Entrepreneurship sowie ICT-Kenntnisse (Information and Communication Technologies), als immer wichtiger angesehen.

Sicherlich steht die Telekom weit vorn in diesem digitalen Transformationsprozess, aber auch andere, weniger technologieorientierte Unternehmen werden sich auf Dauer dem Trend nicht entziehen können. Eine Tendenz zur befristeten, projektbezogenen Arbeit lässt sich aus Sicht der Arbeitsagentur (AA) bereits erkennen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen spielt für die Zukunftsfähigkeit eines Unternehmens die Kompetenz der Mitarbeitenden und Führungskräfte, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, eine herausgehobene Rolle (Erpenbeck/Rosenstiel 2016: 3).

In den Expert/innen-Interviews im Rahmen dieser Studie haben Personalentwickler/innen aus Unternehmen Attribute, wie „Selbstständigkeit", „Querdenken", „Selbstbewusstsein", „Flexibilität" und „Veränderungsbereitschaft", als typische Kompetenzen von EHs vermu-

tet. Mit diesen Kompetenzen und Erfahrungen können Fachkräfte in Anbetracht der sich abzeichnenden Veränderungen am Arbeitsmarkt sicherlich punkten. Andererseits könnten sich aus Sicht der Personalverantwortlichen diese Stärken in klassischen Unternehmensstrukturen auch als Nachteil erweisen.

Zu viel Selbständigkeit und Selbstbewusstsein könnten, insbesondere nach längeren Auslandsaufenthalten, beim künftigen Vorgesetzten die Sorge wecken, ob eine Eingliederung in die Hierarchie noch gelingt. Insofern ist – wie mehrfach betont – für die hier im Fokus stehende Zielgruppe wichtig, zunächst für sich selbst zu klären:

- Was kann ich, was ist mir wichtig?
- Welche Werte und Kultur passen zu mir?
- Und kann ich mich mit den Zielen des Unternehmens identifizieren?

Die Analyse der Unternehmenssprache und der Unternehmenskultur anhand der Ausschreibung und des Internetauftritts sowie Nachfragen bei den Verantwortlichen der Personalentwicklung und der jeweiligen Fachabteilung können dabei wichtige erste Indikatoren sein.
Wie die geführten Interviews mit „Personalern" in Unternehmen belegen, werden folgende weitere Kompetenzen bei Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst vermutet: interkulturelle Kompetenz, Sprachkompetenz, Teamfähigkeit, Projektmanagement und ggf. Führungspotenzial. Aus Sicht eines Mitarbeiters der Arbeitsagentur Bonn würden sich die Fachkräfte mit ihrer Auslandserfahrung und Sprachkompetenz allerdings nicht signifikant von anderen Bewerbern abheben, die ebenfalls über Auslandserfahrung verfügen.

Unter dem Strich ergab sich aus allen Expert/innen-Interviews eine ähnliche Tendenz: Nach wie vor zählen für die Arbeitgeber vorrangig die Hard Skills, also die Fachkompetenzen in Form von Ausbildungs- und Studienabschlüssen, zusammen mit den für die jeweilige Position erforderlichen Fachkenntnissen und Branchenerfahrungen. Erst wenn auf dieser Basis vom potenziellen Arbeitgeber eine Vorauswahl der Bewerber getroffen wurde, werden im zweiten Schritt, z.B. in Assessment Centern, die Soft Skills genauer in Augenschein genommen.

Es wird daher empfohlen, dass sich Fachkräfte zunächst mit ihrer ursprünglichen Profession darstellen, bevor sie ihre zusätzlich erworbenen Kompetenzen aus dem Entwicklungsdienst kommunizieren. Aus Sicht mancher Arbeitgeber, die von der Jobfamilie des Entwicklungs- und Friedensdienstes kulturell weiter entfernt sind, scheint es sogar günstiger zu sein, wenn „Entwicklungshelfer" als Berufsbezeichnung gar nicht genutzt wird, sondern das Wording der Unternehmenssprache, z.B. „Projektleiter", „technischer Berater", „Fachkraft für …", aufgegriffen wird.

Diese Einschätzung bestätigt die Darstellung und Einschätzung aus der Rückkehrer-Untersuchung von 2006, die davon ausgeht, dass mit dem Begriff „Entwicklungshelfer" von den Arbeitgebern eher Personen mit einem idealisierten Weltbild assoziiert werden, anstelle primärer Fachlichkeit (Koch/Widmaier 2006: 72). Nicht zuletzt erleichtert die Darstellung der professionellen Fachkompetenzen das Matching mit den Qualifikationen im Berufekatalog der Arbeitsagentur.

Bei gleichen Hard-Skills, wie z.B. Ausbildungs- und Studienabschlüssen, die bei der Personalauswahl nach wie vor im Fokus stehen, können sich Bewerber/innen jedoch weiterhin über die Soft-Skills als das „Zünglein an der Waage" ausdifferenzieren und positiv von ihren Mitbewerbern abheben. Wie die Befunde der Studie belegen, haben Fachkräfte bei Soft-Skills einiges vorzuweisen. So verfügen sie z.B. über internationale Erfahrungen, interkulturelle Kompetenz, Kreativität, Ambiguitätstoleranz sowie Improvisations- und Durchsetzungsfähigkeit.

6.4 Schlussfolgerungen für eine (noch) bessere berufliche Inwertsetzung der Kompetenzen der zurückgekehrten Fachkräfte

Im Seminar „Kompetenzbilanz" der AGdD geht es für Rückkehrer/innen darum, sich der eigenen Stärken und Kompetenzen bewusster zu werden. Hier könnte darüber nachgedacht werden, ob die Veranstaltung nicht häufiger angeboten werden sollte, um möglichst viele Rückkehrer/innen zu erreichen. Darüber hinaus könnten weitere unterstützende Maßnahmen, wie z.B. professionelle Placement-Beratungen oder unterstützende Coachings für die Kompetenzbilanzierung (Kompetenz-Profiling) hilfreich sein.
Des Weiteren wird angeregt, eigene Verfahren und Instrumente der selbstgesteuerten Kompetenzerfassung und Lernbegleitung in die Personalentwicklung und die Rückkehrer-Arbeit der Dienste einzuführen. Beispielsweise könnte perspektivisch ein an die konkreten Bedingungen und Anforderungen des Entwicklungsdienstes angepasster ProfilPASS entwickelt werden. Es gibt bereits einige Mitarbeiter/innen in den Diensten und der AGdD, die einen Weiterbildungskurs als ProfilPASS-Berater/innen absolviert haben. Mithilfe der ProfilPASS-Arbeit könnten zurückgekehrte Fachkräfte ihr individuelles Kompetenzportfolio erarbeiten.

Sind sich die Fachkräfte der eigenen Kompetenzen und Stärken bewusst, kommt es im nächsten Schritt darauf an, diese marktgerecht zu kommunizieren. Dies ist umso einfacher, je näher der gewünschte Arbeitgeber der Jobfamilie „Entwicklungszusammenarbeit" steht. Offenbar suchen viele zurückkehrte Fachkräfte vorrangig in diesem Bereich eine Aufgabe und bewerben sich bei einschlägigen Non-Profit- und anderen EZ-Organisationen.

Aus Arbeitgebersicht kommt es darauf an, dass Fachkräfte ihre berufliche Kernqualifikation in Verbindung mit den im Entwicklungsdienst erworbenen Zusatzkompetenzen überzeugend darstellen, ergänzt durch eine hohe Motivation und räumliche Flexibilität (Koch/Widmaier 2006: 73 f.). Die eigenen Kompetenzen sollten nicht einfach nur aufgezählt, sondern passgenau auf die in der Ausschreibung genannten Anforderungen Bezug nehmen, auf den konkreten Bedarf des künftigen Arbeitgebers zugeschnitten sein und entsprechend kommuniziert werden.

Der geeignete Ort dafür sind das Anschreiben in den Bewerbungsunterlagen und ein Beiblatt „Kompetenzprofil" im tabellarischen Lebenslauf. Wenn z.B. Erfahrungen in der Personalverantwortung gesucht wird, ist konkret darzustellen, wie die eigene Personalverantwortung in früheren Beschäftigungen ausgesehen hat und welche Erfahrungen und Kompetenzen sich daraus ergeben. Schließlich ist darauf zu achten, dass informell oder non-formal erworbene Kompetenzen auf jeden Fall im letzten Arbeitszeugnis adäquat beschrieben sind.

6.5 Fazit

Der Wechsel vom Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienst in die nachfolgende Lebens- und Arbeitsphase stellt eine nicht zu unterschätzende Zäsur dar. Er bedeutet für die Fachkräfte sowohl das Ende einer wichtigen und prägenden Lebens- und Arbeitsphase als auch den Abschluss des Lernzyklus', der ihre gesamte Dienstzeit im Partnerland begleitet hat.

Was Fachkräfte aus ihrer Einsatzzeit in das „Leben danach" an Gewissheit in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit, an Orientierung, Motivation und Engagement mitnehmen, ist in nicht geringem Maße davon abhängig, wie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzen nach ihrer Rückkehr von der sozialen Umgebung wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Deshalb besteht ein wichtiger Teil der Rückkehrerarbeit darin, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, sich die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst zu machen, die sie während der Dienstzeit erworben, vertieft und erweitert haben. In dem Maße, wie sie diese Kompetenzen bewusst in ihre Biografie integrieren, erleben sie diese nicht mehr nur als Resultat eines bestimmten Kontextes, eines abgeschlossenen Lebensabschnitts, sondern als eigene Fähigkeit, die sie situationsübergreifend einsetzen und in die nächste Lebens- und Arbeitsphase mitnehmen können.

Zur bereits bewährten Praxis in einigen Diensten und in der Arbeit der AGdD gehören u.a.:
- eine angemessene Behandlung des Kompetenzthemas während der Rückkehrer-Tage
- Fachseminare zur Bilanzierung von Stärken und Kompetenzen im Programm der AGdD
- Beratungsangebote der Arbeitsagentur zum Thema Kompetenzbilanzierung und Kompetenzprofiling
- Angebote öffentlicher und kirchlicher Einrichtungen und privater Berater und Agenturen zum Thema Kompetenzfeststellung und -diagnostik (z.B. ProfilPASS).

Mögliche Schritte, um die Angebote weiter zu optimieren und zu verbessern, sind:
- weitere Professionalisierung der Beratung, die darauf gerichtet ist, während des Einsatzes erworbene und vertiefte Kompetenzen bewusst zu machen und zu dokumentieren (z.B. Erarbeitung individueller Kompetenzportfolios)
- Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der von den Fachkräften erworbenen Kompetenzen (z.B. Kompetenzpass)
- Erweiterung und Professionalisierung der Angebote für Rückkehrer/-innen durch die Entsendedienste (z.B. Praktika in Behörden und Unternehmen, Inlandsprogramme)
- Initiativen und Projekte zur Erhöhung der gesellschaftlichen Wertschätzung für die während des Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienstes erworbenen Kompetenzen – Lobbying für eine stärkere gesellschaftliche Wertschätzung und Inwertsetzung der Erfahrungen und Kompetenzen ehemaliger Fachkräfte durch staatliche Stellen und Stiftungen.

Gemessen an den Kompetenzen der ehemaligen Fachkräfte und den Investitionen, die vor und während ihres Einsatzes in ihre Aus- und Weiterbildung geflossen sind, entfaltet der „Instrumentenansatz in Deutschland" nach wie vor eine viel zu geringe Wirkung. Dabei bringen die Fachkräfte ein breites Repertoire an Kenntnissen, Kompetenzen und Erfahrungen aus ihrer Dienstzeit mit zurück in die Bundesrepublik (und die EU) – wie z.B.:
- regional- und länderspezifische Kenntnisse und Erfahrungen zum Zusammenhang zwischen Fluchtursachen einerseits und Fehlentwicklungen und Verwerfungen der neoliberalen Globalisierung andererseits
- Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und in der Konflikttransformation (z.B. Konfliktberatung in Städten und Gemeinden)
- historische, politische, kulturelle und lokale Expertise zu den Herkunftsländern von Flüchtlingen (z.B. EZ in Herkunftsländern)
- Erfahrungen und Kompetenzen in der Flüchtlingsarbeit, zu Migration und Integration (z.B. Arbeit in Flüchtlingscamps)
- Beratungs- und Fachexpertise zu Projekten/Programmen im Umwelt- und Klimabereich.

Wie wertvoll diese Erfahrungen und Kompetenzen angesichts sich zuspitzender Krisen- und Konfliktsituationen in Deutschland und Europa sind, belegt die Nachfrage im Zusammenhang mit der Bewältigung der Folgen der Flüchtlingskrise und der Integration der Flüchtlinge. Bezogen auf ihre Beschäftigungschancen am deutschen (und europäischen) Arbeitsmarkt stehen Entwicklungshelfer/innen grundsätzlich nicht schlechter da als Mitbewerber/innen mit einem anderen beruflichen Hintergrund.[63] Auch könnten die absehbaren künftigen Trends am Arbeitsmarkt den rückkehrenden Fachkräften mit ihren Kompetenzen eher zugutekommen (z.B. Flexibilisierung, Internationalisierung, Digitalisierung, Nachfrage nach Fachkräften).

Bezogen auf die Erleichterung/Verbesserung des Zugangs zurückgekehrter Fachkräfte zum Arbeitsmarkt wurden von den interviewten Expert/innen folgende Empfehlungen formuliert:
- Möglichst schon vor der Rückkehr beginnen, sich über Arbeitsmarkt und Trends zu informieren (ggf. schon in Jobbörse der Arbeitsagentur anmelden).
- Für sich klären: Passen Werte, Ethik eines Unternehmens zu den eigenen Wertvorstellungen? Dabei unbedingt auf kulturelle und wertebezogene Indikatoren in der Unternehmenssprache achten.
- Sich das eigene Kompetenzprofil bewusstmachen, bei Bedarf mithilfe von unterstützenden Maßnahmen (z.B. Profiling-Instrumenten, Workshops) weiter schärfen.
- In Bewerbungsanschreiben das eigene und das Anforderungsprofil des Unternehmens bzw. der ausgeschriebenen Stelle vergleichen und die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen in das Wording der Unternehmenssprache übersetzen, z.B. „Projektleiter", „technische Beraterin", statt Entwicklungshelfer/in (z.B. bei „Berater" genau beschreiben, was gemacht wurde und Passung zur künftigen Aufgabe darstellen).
- Wenn keine formalen Abschlüsse vorliegen, auf die Dokumentation der jeweiligen Kompetenzen im Arbeitszeugnis achten. Bei bestimmten Erfahrungen, wie z.B. Projektleitung, können bei Bedarf Zertifikate durch nachträgliche Qualifikation erworben werden.

[63] Bei Fachkräften mit langen Auslandsaufenthalten nehmen die Beschäftigungschancen erfahrungsgemäß tendenziell ab.

Für die AGdD und die Dienste könnten, wie oben dargestellt, folgende weitere Überlegungen interessant sein:

- Reflexion über die weitere Gestaltung der Arbeit und der Rolle der Personalentwicklung in den Diensten:
  - o Diskussion über die eigene Rolle im Spannungsfeld zwischen „Anbieter“ von Seminaren und Qualifikationen und „Ermöglicher“ von selbstgesteuertem Lernen der Fachkräfte
  - o Entwicklung eines Development Guides der Dienste für eine systematischere Personalentwicklung (Leitfaden, der den Werdegang von der Einstellung bis zur Rückkehr begleitet).

- Bereitstellung bzw. Entwicklung von unterstützenden Instrumenten zum Profiling:
  - o Angebot von Workshops zur Kompetenzbilanz in kürzeren Frequenzen
  - o Bereitstellung von Instrumenten zur Erstellung von Kompetenzportfolios von Fachkräften und perspektivische Entwicklung eigener, an ED und ZFD angepasster Instrumente (z.B. ProfilPASS).

7. Wesentliche Ergebnisse und Empfehlungen der Studie

Die im Folgenden noch einmal komprimiert dargestellten Ergebnisse und Empfehlungen der Studie sind im Wesentlichen aus den ausführlichen Fazits abgeleitet, mit denen jedes Kapitel abschließt. Die Darstellung folgt weitgehend der Gliederung der Studie.

7.1 Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzansatz

Im Bildungswesen und in der Arbeitswelt ist eine Verschiebung von der Qualifikations- zur Kompetenzkultur zu beobachten. Maßgeblich für die Eignung und Bewertung von Mitarbeitenden und Führungskräften sind immer weniger die in Zeugnissen und Zertifikaten ausgewiesenen Qualifikationen. Dagegen gewinnen die für die konkrete Aufgabenerfüllung und Problemlösung tatsächlich verfügbaren Kompetenzen an Bedeutung, die überwiegend im und neben dem Arbeitsprozess („on“ und „near the job“) erworben, vertieft und erweitert werden.

Aus dem Perspektivwechsel ergeben sich zwei strategische Aufgaben: Zum einen müssen Konzepte, Strukturen und Verfahren entwickelt werden, die geeignet sind, das arbeitsintegrierte und arbeitsbegleitende Lernen zu fördern. Zum anderen braucht es Verfahren und Instrumente, um Kompetenzen als die Ergebnisse dieses Lernens in ähnlich transparenter, überprüfbarer und gesellschaftlich akzeptierter Art und Weise erfassen, beurteilen und „zensieren“ zu können, wie das bislang bei Qualifikationen der Fall ist, d.h. bei Leistungen, die in klassischen schulischen und universitären Prüfungssituationen erbracht wurden. Unternehmen, Behörden, Organisationen und Bildungseinrichtungen sind dabei, sich auf die neuen Herausforderungen einzustellen. Dies betrifft nicht nur die klassische betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, sondern auch die Arbeitsorganisation und Führungstätigkeit sowie die Personal- und Organisationsentwicklung.

7.2 Der Kompetenzansatz im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst – Stand und Perspektiven

Zum Kompetenzmanagement eines Unternehmens bzw. einer Organisation gehören mehrere Bausteine. Das Wichtigste ist das normative und konzeptionelle Fundament. Gemeint ist ein Kompetenzverständnis, das den Werten, Zielen und der Identität der Organisation entspricht. Darauf aufbauend können dann Kompetenzmodelle und Anforderungsprofile sowie Verfahren der Kompetenzfeststellung und -bewertung entwickelt werden.

Zentraler Bezugspunkt für ein mit den Werten und Zielen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes kompatibles Kompetenzverständnis ist das Individuum. Ein solcher, vom Individuum her gedachter Ansatz setzt sich ausdrücklich von Spielarten ab, die hauptsächlich auf die Handlungsfähigkeit im Beruf und auf die Arbeitspraxis fokussieren und deren Hauptaugenmerk auf die „Verwertbarkeit erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gerichtet ist (Wittwer 2003: 28).

Die DEval-Evaluierung von 2015 kann als Impuls für die Einführung einer kompetenzbasierten Führungstätigkeit, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Fort- und Weiterbildung in den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst verstanden werden. Die empirischen

Befunde bestätigen und unterstreichen die zentrale Rolle, die die Kompetenzen der Fachkräfte für die Wirksamkeit des Entwicklungsdienstes spielen.

Die DEval-Studie definiert Kompetenzen als spezifische „Professionalität", die „weniger mit formalen Qualifikationen" als vielmehr mit der Fähigkeit zu tun hat, „Wissen und Erfahrung so einzubringen, dass gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Partnerorganisationen Erfahrungswissen als Grundlage für angepasste Lösungen entsteht" (DEval 2015: vii f.).

Mit der Wirkungslogik und Befunden der DEval-Evaluierung und den konzeptionellen und empirischen Ergebnissen dieser Studie liegen substanzielle Vorarbeiten für die Erstellung von Kompetenzmodellen und Anforderungsprofilen für die Fachkräfte im Entwicklungsdienst vor. Die Modelle und Profile können in Anlehnung an das KODE-Modell oder an das GRETA-Kompetenzmodell konzeptionell weiter ergänzt und ausdifferenziert werden (z.B. Querschnitts- und Metakompetenzen).

Verschiedene kompetenzbasierte Verfahren und Instrumente haben bereits Eingang in die Organisationen und Einrichtungen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes gefunden:

- Die Kompetenzentwicklung ist in der Zusammenarbeit mit Partnern und in verschiedenen Handlungsfeldern ein zentrales Entwicklungsziel (z.B. bei der GIZ).
- Kompetenzanwendung und -entwicklung sind Indikatoren bei der Wirkungsmessung (z.B. DEval-Evaluierung).
- Ansätze einer kompetenzbasierten Personalentwicklung finden u.a. bei der Auswahl und Rekrutierung von Fachkräften Anwendung (z.B. AGEH).
- Die Entwicklung von Weiterbildungs- und Trainingskursen und die Steuerung von (Selbst-) Lernangeboten erfolgen mithilfe von kompetenzbasierten Didaktik-Konzepten (z.B. AIZ).
- In der Rückkehrerarbeit nehmen das Bewusstmachen und die Bilanzierung von während des Einsatzes erworbenen Kompetenzen einen zunehmend prominenten Platz ein (z.B. AGdD-Förderungswerk).

Bislang handelt es sich dabei jedoch überwiegend um partielle Ansätze. Die bisherige Praxis deutet eher auf einen Suchprozess als auf die Umsetzung einer stringenten Strategie hin. Eine Ausnahme bildet z.B. das Didaktik-Konzept der AIZ (Krewer/Uhlmann 2015). Auch scheint noch nicht in allen Organisationen grundsätzlich geklärt zu sein, ob und inwieweit kompetenzbasierte Verfahren und Instrumente für die Personalentwicklung und Weiterbildungssteuerung eingeführt und genutzt werden sollen.

Zudem ist es für ein funktionierendes Kompetenzmanagement allein nicht ausreichend, Kompetenzmodelle und Anforderungskataloge einzuführen. Die Dienste und Institute als Ganzes stehen vor der Herausforderung, sich zu „lernenden Organisationen" zu entwickeln. Marksteine auf diesem Weg sind z.B. die Reflexion und Veränderung der mentalen Modelle der Organisation, die Entwicklung einer entsprechenden gemeinsamen Vision sowie die kontinuierliche Förderung der Lern- und Veränderungsbereitschaft aller Bereiche und Akteure.

7.3 Die Bewertung des Qualifikations- und Kompetenzzuwachses während des Dienstes durch die Fachkräfte

Die im Rahmen dieser Studie interviewten Fachkräfte bestätigten durchweg die Befunde und Schlussfolgerungen der DEval-Evaluierung. Zugleich ergänzten und konkretisierten sie das durch die Evaluierung gezeichnete Bild in einigen Punkten:

- Die interviewten Fachkräfte schätzen ihre berufliche Qualifikation durchweg als gut bis sehr gut ein und sehen darin eine wesentliche Bedingung für eine wirksame Tätigkeit im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst.
- Die DEval-Studie weist mehrere fachlich-methodische Kompetenzen aus, die für die Handlungsfähigkeit vor Ort zunehmend an Bedeutung gewinnen (z.B. Mediation, Konfliktbearbeitung, neue Medien, Organisationsberatung, Management und PM&E). Die Liste wurde von den interviewten Fachkräften durch weitere Punkte ergänzt (z.B. Controlling, Fundraising, Verhandlung).
- Entwicklungspolitische Kompetenzen wurden von den Fachkräften ganz überwiegend als Dreh- und Angelpunkt ihrer Handlungsfähigkeit und identitätsstiftender Anker in ihrem Handlungsrepertoire bewertet. Dies geht mit dem Selbstverständnis einher, dass es sich dabei um ein ständiges, nie abgeschlossenes Lernfeld handelt.
- Bei zentralen, von der DEval-Evaluierung identifizierten Schlüsselkompetenzen für die Wirksamkeit von Fachkräften – Beratung, Organisationsentwicklung und Vernetzung – entsprechen sowohl Umfang und Qualität der Vorbereitung als auch die effektive Handlungsfähigkeit der Fachkräfte vor Ort noch nicht den Anforderungen.
- Um sozialen Wandel durch Veränderungen auf der Meso- und Makroebene nachhaltiger zu gestalten, benötigen Entwicklungs- und Friedensfachkräfte neben Beratungs- und Vernetzungskompetenzen zunehmend auch Kompetenzen in der politischen Analyse und Steuerung.

7.4 Der Entwicklungs- und Zivile Friedensdienst als Lernort

Während ihres Dienstes absolvieren die Fachkräfte beginnend mit der Vorbereitung über die Tätigkeit im Partnerland bis hin zur Nachbereitung einen vielgestaltigen Lernzyklus. Dazu gehören ausgewählte formale Berufsausbildungs- und Hochschulkurse, das breitgefächerte non-formale Fort- und Weiterbildungsangebot der Entsendedienste und Institute sowie ganz unterschiedliche Formen des informellen Lernens.

Den größten Teil des informellen Lernens nimmt das Lernen am Arbeitsplatz und seinem Umfeld ein. Eine unterstützende Funktion haben u.a. der Austausch mit Führungskräften, die Teilnahme an Regional- und Fachtreffen, die Arbeit mit Supervisor/innen bzw. Coaches, das Studium von Fachliteratur- und Fachzeitschriften, die Nutzung von Online-Ressourcen, der Besuch von Konferenzen und Tagungen sowie die Mitwirkung in Lernpartnerschaften, Lerngemeinschaften und Netzwerken.

Der Bedeutungsgewinn informeller Lernwege und Lernformen spiegelt sich auf vielfältige Weise in den Lern- und Arbeitsbiografien der Fachkräfte wider. Bei aller individuellen Unterschiedlichkeit zeichnen sich einige charakteristische Trends ab:

- Lernen und Kompetenzerwerb während des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes vollziehen sich in großen Teilen non-formal und informell. Die Grenzen zwischen Beruf, gesellschaftlichem Engagement und Freizeit verschwimmen.

- Das praktische Handeln und Problemlösen wird zum zentralen Lernfeld. Die komplexen Arbeitsaufgaben und Herausforderungen bieten vielfältige Lerngelegenheiten.
- Die Fachkräfte nehmen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen wahr. Sie steuern und gestalten ihre Qualifizierung/Kompetenzentwicklung weitgehend selbstständig. Sie nutzen dafür vielfältige Lerngelegenheiten und investieren gezielt in ihre Fort- und Weiterbildung.
- Bei den non-formalen Fort- und Weiterbildungsangeboten überwiegen meist kurze, auf die konkreten Bedarfe und Bedürfnisse der Fachkräfte zugeschnittene Seminare und Kurse, die lediglich intern dokumentiert und zertifiziert werden.
- Bei den Fachkräften wächst das Interesse, während der Dienstzeit berufsbegleitende Präsenz- und Online-Studiengänge zu absolvieren, um sich Fachwissen für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben in den Partnerländern anzueignen und/oder die Chancen für die berufliche Reintegration nach der Rückkehr zu verbessern.

7.5 Konzepte und Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Das Gros der Aneignung, Entwicklung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten findet am Arbeitsplatz und in seinem Umfeld statt. In der Bildungsforschung haben sich dafür die Begriffe „non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“ etabliert, die ausdrücklich vom herkömmlichen institutionalisierten Verständnis des „formalen Lernens“ unterschieden werden.

Die Europäische Union, der Bund und die Länder haben zahlreiche Initiativen gestartet, die die gesellschaftliche Wertschätzung und institutionelle Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen unterstützen und voranbringen sollen. Von besonderer Bedeutung ist ein Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012, der alle Mitgliedsstaaten der EU auffordert, bis 2018 ein Anerkennungssystem zur Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen zu schaffen.

Verfahren zur formalen Anerkennung von durch non-formales und informelles Lernen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten umfassen im Allgemeinen vier Stufen:
1. Bilanzierung der erworbenen Kompetenzen (Zusammenstellung des Kompetenzportfolios bzw. Validierungsdossiers)
2. Beurteilung der Kompetenzen (Bewertung des Gesamtdossiers)
3. Validierung der Kompetenzen (Abgleich mit Zertifizierungsstandards)
4. Zertifizierung der Kompetenzen (Ausstellung des Zertifikats durch eine zuständige Stelle).

Der Prozess sollte zudem durch eine gründliche Information und professionelle Beratung vorbereitet und begleitet werden.

In Deutschland gibt es mehrere Initiativen und Projekte, die die Weiterentwicklung von Kompetenzpässen (z.B. EuroPass, ProfilPASS) und den Aufbau von Zertifizierungssystemen für spezifische Berufsgruppen (z.B. GRETA für die Erwachsenenbildung und NFB für die Beratung) zum Ziel haben.

Das sind wertvolle Vorarbeiten, Ansätze und Erfahrungen, an die die Organisationen im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst anknüpfen können, um die von den Fachkräften während ihrer Dienstzeit in den Partnerländern erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen, zu dokumentieren und für potenzielle Arbeitgeber aussagekräftig und überprüfbar nachzuweisen:
- die Erstellung von EH- und ZFD-spezifischen Kompetenzpässen (z.B. auf der Grundlage des ProfilPASS)
- die Entwicklung EH- bzw. ZFD-spezifischer Zertifizierungssysteme
- die Zusammenarbeit mit Akteuren einschlägiger Berufsfelder (z.B. Erwachsenenbildung/GRETA und Beratung/NFB) bei der Umsetzung der o.g. Vorhaben zum Aufbau berufsspezifischer Zertifizierungssysteme.

7.6 Die Rückkehrer-Arbeit als Abschluss des während der Dienstzeit absolvierten Lernzyklus

Mit Blick auf das Potenzial an Kenntnissen, Kompetenzen und Erfahrungen, das zurückkehrende Fachkräfte aus ihrer Dienstzeit mit zurück in die Bundesrepublik (und die Europäische Union) bringen, gibt es auf jeden Fall Bedarf. Dazu gehören u.a.:
- regional- und länderspezifische Kenntnisse und Erfahrungen zum Zusammenhang zwischen Fluchtursachen und Fehlentwicklungen/Verwerfungen infolge der neoliberalen Globalisierung
- Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und in der Konfliktbearbeitung
- historische, politische, kulturelle und lokale Expertise zu den Herkunftsländern von Flüchtlingen
- Erfahrungen und Kompetenzen in der Flüchtlingsarbeit, zu Migration und Integration (z.B. Arbeit in Flüchtlingscamps)
- Beratungs- und Fachexpertise zu Projekten/Programmen im Umwelt- und Klimabereich.

Ob das Potenzial jeweils gesehen und genutzt wird, ist eine Frage, die immer wieder gestellt wird. Da die letzte Rückkehrerstudie der AGdD bereits über 10 Jahre her ist, existiert keine überzeugende und aktuelle Datengrundlage, um diese Frage beantworten zu können. Die Einschätzung der Rückkehrer/innen wiederum variiert – und ist nicht zuletzt auch davon abhängig, wie lange sie schon zurück sind. Nach Einschätzung der AGdD ist es auf jeden Fall so, dass viele Rückkehrer/innen in entwicklungspolitischen Organisationen im In- und Ausland arbeiten und auch auf dem dynamischen Arbeitsmarkt Flucht / Migration finden Rückkehrer/innen interessante Anschlussstellen (vgl. transfer 01/2016).

7.7 Empfehlungen der Studie

Die Empfehlungen der Studie sind das Ergebnis des intensiven Austauschs mit den Vertreter/innen der Dienste und der AGdD. Die Empfehlungen wurden bewusst offen formuliert, um möglichst viel Raum für die eigenverantwortliche Prioritätensetzung und Implementierung durch die Dienste, die Institute und die AGdD zu lassen.

1. Der Kompetenzansatz als Basis für die Personalgewinnung und -entwicklung der Dienste und für die Erfassung des Qualifikations- und Kompetenzzuwachses der Fachkräfte:

- Entwicklung eines Kompetenzverständnisses, das den Werten, Zielen und der Identität der der zivilgesellschaftlichen Entwicklungs- und Friedensarbeit entspricht
- Erarbeitung eigener Kompetenzmodelle und Kompetenzanforderungsprofile
- Erprobung und Einführung der Arbeit mit Kompetenzpässen
- Entwicklung eines an die konkreten Bedingungen und Anforderungen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes angepassten Kompetenzpasses (z.B. ProfilPASS)
- Kooperation mit Instituten und Praxispartnern bei der Entwicklung und Einführung einer kompetenzbasierten Personalentwicklung und Mitarbeiterführung.

In diesem Prozess ist es sinnvoll, die vorhandenen Erfahrungen, Good Practice-Beispiele und Lessons learned aller Entsendedienste und der AGdD auszutauschen.

2. Weiterentwicklung der Qualifizierungs- und Weiterbildungskonzepte und -maßnahmen für die Vorbereitung und die Lernbegleitung während des Einsatzes:
- mehr Zeit in der Vorbereitung für Selbststudium und Selbstlernen, Selbstreflexion und Verarbeitung des inhaltlichen Inputs.
- Organisation der Vorbereitung in zwei Phasen – einer allgemeinen und einer spezifischen/ individuellen – und Unterbrechung durch eine mehrmonatige Einarbeitungsphase im Partnerland (vgl. VOLT-Programm der GIZ)
- individuellere Gestaltung der Vorbereitung gemäß den Erfahrungen und Voraussetzungen der Fachkraft, der Einsatzregion und dem Partnerland
- Anreicherung der landeskundlichen und interkulturellen Vorbereitungskurse mit stärker auf die konkreten Bedingungen im Partnerland bzw. in der Einsatzregion zugeschnittenen Inhalten
- deutliche Verbreiterung und Vertiefung der Fort- und Weiterbildungsangebote in der Vorbereitung und im Dienst zu den zentralen Kompetenzbereichen Beratung, Organisationsberatung und Vernetzung für die Wirksamkeit von Fachkräften
- stärkere Einbeziehung der Partnerorganisationen bzw. Counterparts in die Vorbereitung und in die begleitende Weiterbildung
- systematische Unterstützung der Fachkräfte bei der Anbahnung von Lernpartnerschaften und lernförderlichen Netzwerken in den Partnerländern
- größere Verlässlichkeit und mehr Unterstützung bei der Finanzierung und Gewährung von begleitenden Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten während des Einsatzes (z.B. Teilnahme an Präsenz- und Online-Studiengängen, Konferenzen und Tagungen).

3. Qualifizierung und Stärkung der Lernbegleitung der Fachkräfte durch die Entwicklungsdienste:

Bei der Lernbegleitung während des Einsatzes agieren Führungskräfte, Verantwortliche der Personalentwicklung und der Weiterbildung Hand in Hand. Der gemeinsame Fokus ist die Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Fachkraft an ihrem Arbeitsplatz und ihrem sozialen Umfeld:
- Die Verantwortlichen und Mitarbeitenden der Personalentwicklung sorgen als „Lernermöglicher“ für:
  - o die Steuerung der Personalauswahl auf der Grundlage von Arbeitsplatzbeschreibungen und Anforderungsprofilen,
  - o die Konzeption und Organisation der Vorbereitung gemeinsam mit der Fachkraft,
  - o die Betreuung der Übergabe von Stellen/Tätigkeiten und die Einführung neuer Fachkräfte,
  - o die Lernbegleitung der Fachkräfte während ihres Einsatzes.

- Die Führungskräfte, die immer mehr als Lernpartner und Lerncoach agieren, ermutigen und unterstützen die Fachkräfte bei der Umsetzung ihrer Arbeitsaufgaben und beim Lösen unvorhergesehener Probleme mittels:
  - o strukturierter Mitarbeitergespräche
  - o regelmäßige Gespräche zur Aufgabenerfüllung
  - o Arbeitsplatzbesuche
  - o Teammeeting
  - o Fach- und Regionaltreffen
  - o Konsultationen während des Heimaturlaubs.

- Die Verantwortlichen der Fort- und Weiterbildung müssen sich noch stärker auf die besonderen Anforderungen des arbeitsintegrierten und -begleitenden Lernens einstellen:
  - o die Entwicklung „klassischer“ und Blended learning-Formate für die Fort- und Weiterbildung
  - o der Aufbau und die Entwicklung virtueller Wissens-, Lern- und Kollaborationsumgebungen sowie
  - o die Bereitstellung von Intervisions-, Supervisions- und Coaching-Angeboten.

- Reflexion über die weitere Gestaltung der Arbeit und der Rolle der Personalentwicklung in den Entwicklungsdiensten:
  - o Diskussion über die eigene Rolle im Spannungsfeld zwischen „Anbieter“ von Seminaren und Qualifikationen und „Ermöglicher“ von selbstgesteuertem Lernen der Fachkräfte
  - o Entwicklung eines Development Guides aller Dienste für eine systematischere Personalentwicklung (Leitfaden für Angebote, die von der Einstellung bis zur Rückkehr den Werdegang begleiten).

4. Herausforderungen und Aufgaben für die Rückkehrer-Arbeit

In der Rückkehrer-Arbeit geht es hauptsächlich darum, die Good Practice-Beispiele und Erfahrungen einzelner Dienste und der AGdD weiter zu verallgemeinern und auszubauen sowie punktuell weiterentwickeln:
- Unterstützung der Fachkräfte nach der Rückkehr (z.B. praktische Beratung bei der Wiedereingliederung, Information und Orientierung in Bezug auf Weiterbildungskurse und Studiengänge sowie Berufswahl und Bewerbung)
- gründliche Nachbereitung und Auswertung der Dienstzeit (z.B. Abschlussbericht, Arbeitszeugnis, Rückkehrer-Seminare, evtl. unter Einbeziehung der Familienangehörigen, psycho-soziale Begleitung, Debriefing-Gespräche)
- feierlicher Abschluss des Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienstes durch geeignete Veranstaltungen und Rituale
- wertschätzendes Bewusstmachen und Bilanzieren der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen als Abschluss des Lernzyklus „Entwicklungsdienst“ und Vorbereitung auf die nächste Lebens- und Arbeitsphase (z.B. Stärken-Schwächen-Bilanz, Kompetenzberatung und Arbeit mit Kompetenzpässen)
- Entwicklung von Angeboten zu ausführlicheren Bewerbungscoachings an Rückkehrer, ggf. in Kooperation mit der Arbeitsagentur, inkl. Infos über Portale, Vorgehensweisen, aktuelle Entwicklungen am Markt, Tipps für Erstellung von Anschreiben, Lebenslauf und spezifischen Kompetenzprofilen
- Förderung von Praktika zur Unterstützung der beruflichen Reintegration

- Rückkehr zur bis 2010 geübten Praxis der Unterstützung von formalen und non-formalen Fort- und Weiterbildungen mit Stipendien.

Des Weiteren werden dringend substanzielle Initiativen empfohlen, um die politische und gesellschaftliche Wertschätzung für die während des Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienstes erworbenen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen der rückkehrenden Fachkräfte zu erhöhen und die Wirksamkeit des Instruments „Entwicklungs- und Ziviler Friedensdienst“ in der Bundesrepublik signifikant zu verbessern.

Erste Schritte könnten sein:
- mehr Raum für das Thema in der Öffentlichkeits- und Medienarbeit der Dienste und der AGdD
- Lobbying für eine stärkere gesellschaftliche Wertschätzung und Inwertsetzung der Erfahrungen und Kompetenzen ehemaliger Fachkräfte gegenüber staatlichen Stellen Stiftungen und Verbänden
- breitere Zusammenarbeit mit Gemeinden, Behörden, Organisationen, Medien und Unternehmen beim Transfer der Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen der Rückkehrer/innen in die deutsche Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (z.B. aktive Information über die Expertise von Rückkehrer/innen, Erweiterung und Ausbau von Inlandsprojekten).

8. Literaturverzeichnis und Internetquellen

8.1 Verwendete Literatur

Antonovsky, Aaron 1997: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen: dgvt-Verlag.

Arnold, Rolf (2013): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf (2016): „Didaktik“ informellen Lernens, in: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer VS, S. 483-494.

Becker, Manfred (2016): Informelles Lernen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, in: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer VS S. 225-258.

Bergmann, Gustav (2006): 8mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Vortragsmanuskript zur Tagung Metakompetenz an der Uni Siegen
http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf

Bergmann, Gustav/ Daub, Jürgen (2008): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement, Wiesbaden: SpringerGabler.

BMBF (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

BMZ (2016): Stellungnahme des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zum DEval-Bericht: „Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer – ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“

Boeker, Stefanie (2015): Seminar Kompetenzbilanz: Beobachtungen und Fazit, 08. September 2015 (Vortrag im Rahmen des AGdD-Fachgesprächs Fortbildungsförderung, Bonn).

Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, No. 49, S. 39-47.

Campion, Michael/ Fink, Alexis A./ Ruggeberg, Brian J./ Carr, Linda/ Phillips, Geneva M./ Odman, Ronald B. (2011): Doing Competencies well: Best practices in competency modelling, in: Personnel Psychology, Vol. 64, No. 1, S. 225-262.

Cedefop (2014a): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf

Cedefop (2014b): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Germany.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87053_DE.pdf.

Cedefop (2016). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series, No. 104.
http://dx.doi.org/10.2801/669676

DEval (2015): Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer. Ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, Bonn: Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval).

DEval Policy Brief 01 (2016): Der Entwicklungsdienst – ein überholtes Instrument der personellen Entwicklungszusammenarbeit? Bonn: Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval).
http://www.deval.org/files/content/Dateien/Evaluierung/Policy%20Briefs/DEval_Policy%20Brief_012016_web.pdf

Dewe, Bernd (2005): Einheit, Differenz, Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie, in: REPORT. Literatur- und Forschungsreport, Jg. 28, Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 150-157.
https://www.die-bonn.de/doks/dewe0501.pdf

Dimitrova, Diana (2008): Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie, Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft.

Erpenbeck, John (1996): Die Nützlichkeit der Bürde. Die moderne Technikentwicklung zwingt zu Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Unternehmenskultur, in: REPORT—Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 38, S. 17-23.

Erpenbeck, John (2007): KODE® — Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung, in: Ders./ von Rosenstiel, Lutz (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, S. 489-503.

Erpenbeck, John (2010): Werte als Kompetenzkerne, in: Schweizer, Gerd / Müller, Ulrich/ Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement, Bielefeld: Bertelsmann.

Erpenbeck, John (2015): Kompetenzen, Vortrag auf der DGSF-Frühjahrstagung 2015.
https://www.dgsf.org/ueber-uns/jahrestagung/weitere-tagungsberichte/dgsf-fruehjahrstagung-2015/vortrag-kompetenzen-von-prof-dr-john-erpenbeck

Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (1999): Kompetenzbiographie — Kompetenzmilieu — Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten, in: QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Nr. 62.

Erpenbeck, John (2004): Kompetenzdiagnostik und Entwicklung KODE®. Informelles Lernen – Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen Bonn 30. /31. März 2004.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_fachtagung_informelles-lernen_03_erpenbeck_kode.pdf

Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Auflage, Münster: Waxmann.

Erpenbeck, John/ Brenninkmeijer, Bernward (2007): Werte als Kompetenzkerne des Menschen. Das Werde© System: Erfassung der Kompetenz-Wert-Kombinationen von Personen, in: Heyse, Volker/ Erpenbeck, John (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster: Waxmann.

Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag.

Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz/ Grote, Sven (2013): Kompetenzmodelle von Unternehmen: Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, John/ Sauter, Werner (2016): Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt, Berlin: Springer.

Fischer, Martin/ Huber, Kerstin/ Mann, Eva/ Röben, Peter (2014): Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg, A+B Forschungsberichte Nr. 15 /2014 Bremen, Karlsruhe, Oldenburg, Weingarten: A+B Forschungsnetzwerk.
https://www.uni-oldenburg.de/

Frank, Irmgard (2003): Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten Ländern, in: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München: Luchterhand, S. 168-209.

Garrison, D. Randy (2005): Self-directed learning. Toward a comprehensive model, in: Adult Education Quarterly, Vol. 48, No. 1, S. 18-33.

Gaylor, Claudia/ Schöpf, Nicolas/ Severing Eckart (2015): Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). http://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/wennauskompetenzenberuflichechancenwerden/**Geldermann, Brigitte/ Seidel, Sabine/ Severing, Eckart** (2009a): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Geldermann, Brigitte/ Seidel, Sabine/ Severing, Eckart (2009b): Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.]: Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2623/pdf/GeldermannetalDiebildungspolitischen-RahmenbedingungeneinerZertifizierung2009DA.pdf

Gessler, Michael (2010): Selbstorganisiertes Lernen und lernende Organisation, in: Böckermann, Reiner/ Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 263-283.

GIZ GmbH (Hrsg.) (2015): Kooperationsmanagement in der Praxis: Gesellschaftliche Veränderungen gestalten mit Capacity WORKS, Springer Gabler

Gutschow, Katrin (unter Mitarbeit von Gisela Dybowski, Christiane Eberhardt, Irmgard Frank, Gesa Münchhausen, Daniel Schreiber) (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen Bericht an den Hauptausschuss, WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE Heft 118, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn.
https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/6258

Heyse, Volker (2007): KODE®X-Kompetenz-Explorer, in: Ders./ von Rosenstiel, Lutz (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, S. 504-514.

Heyse, Volker/ Erpenbeck, John/ Max, Horst (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln, Münster: Waxmann.

Heyse, Volker/ Erpenbeck, John (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, Kode® und Kode®X im Praxistest, Münster: Waxmann.

Hildreth, Paul/ Kimble, Chris (Hrsg.) (2004): Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice. London: Idea Group.

Hofert, Svenja (2012): Kann man Können lernen und Kompetenz wirklich messen? Ein Expertengespräch.
https://karriereblog.svenja-hofert.de/2012/08/kann-man-konnen-lernen-und-kompetenz-wirklich-messen-ein-expertengesprach/

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung, in: Forum Kritische Psychologie, Jg. 27, S. 5-22.

Jennings, Charles/ Wargnier, Jérôme (2014): Effective Learning with 70:20:10. The new frontier for the extended enterprise, Köln u.a.: Cross Knowledge.
http://www.crossknowledge.com/de/media-center/publications/lernen-formel-702010

Kajewski, Kelly/ Madsen, Valerie (2013): Demystifying 70:20:10. Deakin University, Melbourne: Deakin Prime.
http://deakinprime.com/media/47821/002978_dpw_70-20-10wp_v01_fa.pdf

Kimble, Chris/ Hildreth, Paul/ Bourdon, Isabelle (Hrsg.) (2008): Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators, Charlotte, NC: Information Age.

Kellner Wolfgang (2009): Erzählen, Übersetzen, Beschreiben – methodische Annäherungen an den Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, erschienen in: GrenzenLos! Freiwilliges Engagement in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Stuttgart, S. 104-107.
http://www.forschungsnetzwerk.at/

Kraus, Katrin/ Schmid, Martin (2013): Argumente für Kompetenzen – eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz.
https://www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildungsforschung-03.pdf

Kirchhof, Steffen/ Kreimeyer, Julia (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung, in: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München: Luchterhand, S. 213-240.

Kleinert, Corinna (2005): Was sind denn eigentlich berufliche Kompetenzen? In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Forum, 2/2005, S. 28-31.

Koch, Jens/ Widmaier, Christa (2006): Untersuchung zur beruflichen und sozialen Reintegration ehemaliger Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen. Im Auftrag der AGdD, Berlin, Bonn.

Krewer, Bernd/ Uhlmann, Adelheid (2015): Modelle zur internationalen Kompetenzentwicklung. Das Didaktik-Konzept der Akademie für Internationale Zusammenarbeit, hrsg. von der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, Bad Honnef.

Lencer, Stefanie/ Strauch, Anne (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.
http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf

Lombardo, Michael M./ Eichinger, Robert W. (1996): The Career Architect Development Planner (1st Ed.). Minneapolis: Lominger.

Malik, Fredmund (2006): Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit, Frankfurt/M./New York.

North, Klaus/ Reinhardt, Kai (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen, Wiesbaden: Gabler/ GWV Fachverlage.

North, Klaus/ Friedrich, Peter/ Lantz, Annika (2006): Selbstorganisation als Metakompetenz, in: Erpenbeck et al.: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 95/Teil I, Berlin.
http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil1.pdf

North, Klaus/ Reinhard, Kai/ Sieber-Suter, Barbara (2013): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler, Springer Fachmedien.

Pfeffer, Thomas/ Skrivanek, Isabella (2013): Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen und zur Validierung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, April, Vol. 3, Issue 1, S. 63–78.

Probst, Gilbert/ Raub, Steffen/ Romhardt, Kai (2012): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, Wiesbaden: Springer Gabler.

Robes, Jochen (2015]: Das 70:20:10-Modell – Das Lernen am Arbeitsplatz neu entdecken. Haufe Akademie und CrossKnowledge Webinar am 28.04.2015.
http://de.slideshare.net/jrobes/das-702010modell-lernen-am-arbeitsplatz-neu-entdecken

Rohs, Matthias (Hrsg.) (2016): Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer VS.

Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag.

Sauter, Werner/ Scholz, Christiana (2015): Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung, Wiesbaden: SpringerGabler.

Schäfer, Nico/ Koch, Robert/ Lawan, Kerstin (2016): Schlüsselqualifikationen für Internationale Zusammenarbeit. Wirkung, Nutzen und Relevanz der Ausreisevorbereitung im Programm SQ, im Auftrag der Akademie für Internationale Zusammenarbeit, Köln.

Schäffner, Lothar (2014): Kompetentes Kompetenzmanagement. Festschrift für Volker Heyse, Münster, New York: Waxmann.

Schäffter, Ortfried (2001): Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25, hrsg. von Arnold, Rolf, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Schäffter, Ortfried. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik, in: Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (2003): Ermöglichungsdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 48-62.

Schaffert, Sandra (2005): Online-Prüfungen zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.
http://www.bwpat.de

Schmitz, Enno (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns, in: Schultz, Eberhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialarbeit, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard Verlag, S. 87-98.

Schneeberger, Arthur (2010): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Brigitte Geldermann, Sabine Seidel und Eckart Severing [Rezension], in: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 9 (2010).
http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7647/pdf/Erwachsenenbildung92010SchneebergerRezensionGeldermannuaRahmenbedingungen.pdf

Schrader, Josef (2016): Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Ausgabe 4/2016
http://www.die-bonn.de/id/34392/about/html/

Schreiber, Daniel/ Gutschow, Katrin; Weber-Höller, Robin; Gei, Julia (2012): Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Abschlussbericht, Bonn.
https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_goettingen13_praes_Schreiber.pdf

Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz, in: Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“, S. 1-22.

Seidel, Sabine (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Severing, Eckart/ Weiß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 115-133.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_10_seidel_1.pdf

Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart: Klett-Cotta, 11. Aufl.

Senge, Peter M./Kleiner, Art/ Roberts, Charlotte (Hrsg.), 1996): Das Fieldbook zur „Fünften Disziplin“, Stuttgart: Klett-Cotta.

Spermann, Alexander (2014): Online-Portale für Kompetenztests – ein Baustein für die Demografiestrategie Deutschlands, IZA Standpunkte Nr. 67, April 2014.
http://ftp.iza.org/sp67.pdf

UNESCO (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission, Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Velten, Stefanie/ Herdin, Gunvald (2015): Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015.

Villalba-Garcia, Ernesto/ Souto-Otero, Manuel/ Murphy, Ilona (2014): The 2014 European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Prospects and trends on validation in Europe, Themenschwerpunkt BWP 5/2014, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
(https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7426)

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim u.a.: Beltz.

Wendel, Kerstin/ Knöfel, Maja (2013): Das Kompetenzmodell der Deutschen Telekom, in: Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz/Grote, Sven (2013): Kompetenzmodelle von Unternehmen: Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 135-145.

Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, Étienne/ McDermott, Richard/ Snyder William M. (2002): Cultivating Communities of Practice, Harvard: Harvard Business School Press.

Wilhelm, Oliver/ Nickolaus, Reinhold (2013): Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 16, S. 23–26.
http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-013-0380-6

Willke, Helmut (1996): Dimensionen des Wissensmanagements. Zum Zusammenhang von sozialer und organisationaler Wissensbasierung, in: Schreyögg, Werner/ Conrad, Peter (Hrsg.): Wissensmanagement. Managementforschung, Band 6, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 263-304.

Wittwer, W./ Reimer, R. (2002): Biografie und Beruf – zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses, in: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, Opladen, S. 169-188.

Wittwer, Wolfgang (2003): Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus – Förderung informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München: Luchterhand, S. 13-41.

8.2 Internetquellen

Anerkennung in Deutschland. Das Berufsportal zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen
https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/

Competenzia: Webseite mit Informationen und Tools zu den Verfahren KODE® und KODE®X
http://www.competenzia.de/

Deutscher Bildungsserver
http://www.bildungsserver.de

Erpenbeck, John (o. J.): Kompetenzfeststellung im Betrieb: Warum und wie weiter?
https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Workshop_Kompetenz_Praesentation_Erpenbeck.pps

Erpenbeck, John / Heyse, Volker (2009): Kompetenzatlas
http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=2

Europäische Plattform zum informellen Lernen
http://infed.org/mobi/

EuroPass: Webseite des Nationalen Europass Center (NEC) mit allen Informationen und Instrumenten
https://www.europass-info.de/

Gablers Wirtschaftslexikon:
http://wirtschaftslexikon.gabler.de

GRETA: Webseite des Projektes „Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/ Weiterbildung“
https://www.die-bonn.de/institut/forschung/professionalitaet/greta.aspx?

Jennings, Charles (2011): 70:20:10 Learning.
https://www.youtube.com/watch?v=t6WX11iqmg0&feature=youtu.be

Kompetenzmodell der Haniel-Gruppe
https://www.haniel.de/karriere/entwicklung-und-weiterbildung/kompetenzmodell/

Lehrstuhl der Ruhr Universität Bochum (RUB), Lehrstuhl Arbeitsmanagement und Personal. Zur Wertebasierten Kompetenzanalyse.
http://www.kompetenzmanagement.rub.de/node/67

Netzwerk für Personalmanager
http://www.hrm.de/fachartikel/inside-%E2%80%9Eadidas-learning-campus-%E2%80%9C%3A-hr-innovationen-durch-design-thinking--13022

NFB: Webseite des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
http://www.forum-beratung.de/

Online-Verwaltungslexikon:
http://www.olev.de/p/persentw.htm

Pressemitteilung der Pressestelle AOK Baden-Württemberg vom 21.12.2015
Erstellung des Kompetenzhauses für AOK Baden-Württemberg
http://www.aok-bw-presse.de

ProfilPASS: Webseite mit Informationen, Materialien und Instrumenten
http://profilpass.de

Universität St. Gallen und Dt. Telekom: Thesen zur Arbeit 4.0.
http://www.humanresourcesmanager.de/ressorts/artikel/25-thesen-zur-zukunft-der-arbeit
https://netzoekonom.de/2015/09/04/maschinen-werden-kollegen-sein-25-thesen-zur-zukunft-der-arbeit/

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (2011): Hinweise und Anregungen zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. Handreichung für regionale Projekte in der Nachqualifizierung, Düsseldorf.
http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Begleitung_Nachqualifizierung/ZWH_Handreichung_Nachqualifizierung.pdf

9. Anhang

9.1 Das Untersuchungsdesign

Hintergrund der Studie

Die Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e.V. (AGdD) wurde 1993 als Dachverband der vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Träger des Entwicklungsdienstes in Deutschland gegründet. Die AGdD befasst sich u.a. mit langfristigen Perspektiven des Fachkräfteeinsatzes im Rahmen des Entwicklungsdienstes. Darüber hinaus gehört zur AGdD auch das Förderungswerk für rückkehrende Fachkräfte. Es unterstützt Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst bei der beruflichen Wiedereingliederung in Deutschland.

Die sieben Mitglieder sind: Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH), Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Brot für die Welt, Christliche Fachkräfte International (CFI), EIRENE, Weltfriedensdienst (WFD) und Forum Ziviler Friedensdienst (forumZFD).

Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind durch das Entwicklungshelfer-Gesetz (EhfG), das 1969 von der Bundesregierung verabschiedet wurde, gegeben. Seit Inkrafttreten des EhfG vermitteln die Entwicklungsdienste berufserfahrene Fachkräfte in Partnerländer. Berufserfahrung bedeutet hier: Fachlichkeit im Sinne einer abgeschlossenen Berufsausbildung/ Hochschulabschluss sowie eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit.

Alle Träger des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes bieten den Fachkräften in der Vorbereitung auf ihre anspruchsvollen Aufgaben vielfältige methodisch-fachliche, sprachliche, persönliche sowie interkulturelle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an. Diese können mehrere Monate dauern. Im Rahmen des Auslandseinsatzes gibt es weitere unterschiedliche Formate von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Auch im Zuge der Rückkehr erhalten Fachkräfte speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Angebote.

Ziel der Studie
Das Ziel der Studie ist es, eine aussagekräftige evidenzbasierte Gesamtschau und Analyse der vielfältigen Praxis des Lernens und der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes zu erarbeiten. Um zu einem umfassenden Verständnis zu gelangen, sollen sowohl formale Qualifikationen als auch Wege und Formen des non-formalen und informellen Lernens erfasst werden. Dafür werden auch die Perspektiven und Erfahrungswerte der Fachkräfte und der Verantwortlichen der Dienste in Bezug auf das Thema einbezogen.

Die Inhalte und Ergebnisse der Studie sollen die Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste und ihre Mitglieder in die Lage versetzen,
- die berufliche Qualifizierung durch den Entwicklungsdienst evidenzbasiert herauszustellen,
- die veränderten Qualifizierungsanforderungen im Lichte des EH-Leitbildes von 2013 [64] zu spezifizieren,

[64] Das EH-Leitbild ist ein Arbeitspapier, das in der Begleitgruppe Entwicklungsdienst erarbeitet wurde. In der Begleitgruppe arbeiten die Träger gemeinsam mit dem Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) an Entwicklungsdienst und Entwicklungshelfergesetz relevanten Fragestellungen.

- ihre Qualifizierungskonzepte zu überprüfen und ggfs. strategisch weiterzuentwickeln; dazu zählen auch Vorschläge für veränderte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor der Ausreise bzw. während des Einsatzes,
- die Fachkräfte und Rückkehrer/innen durch eine bessere Inwertsetzung ihres spezifischen Kompetenzprofils nachhaltig zu stärken.

(Ausschreibung der Studie, AGdD, 2016)

Die Ergebnisse der Studie sollen die Akteure und Stakeholder in die Lage versetzen, den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst als Lernort weiter zu stärken. Konkret werden folgende Ergebnisse erwartet:

- Ein Abriss zum Forschungsstand und zur Praxis in Unternehmen hinsichtlich der Modellierung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen wurde erarbeitet.
- Die AGdD und die Entsendeorganisationen erhalten einen Gesamtüberblick über Umfang, Inhalt und Qualität der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im/durch den Entwicklungsdienst.
- Ein Überblick über den Forschungsstand und die Praxis auf dem Gebiet der Förderung, Inwertsetzung und Zertifizierung von durch non-formales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen liegt vor.
- Die Rückmeldungen einer repräsentativen Zahl von Fachkräften zum Stand der Kompetenzentwicklung und zu den verschiedenen Formen des non-formalen und informellen Kompetenzerwerbs im/durch den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst wurden ausgewertet.
- Konzeptionelle Ansatzpunkte für eine (noch) wirksamere Begleitung und Förderung des non-formalen und informellen Lernens der Fachkräfte während ihres Einsatzes wurden identifiziert.
- Empfehlungen und strategische Handlungsoptionen für die weitere Verbesserung der Vorbereitung, der Lernbegleitung während des Dienstes und der Rückkehrerarbeit wurden aus den Ergebnissen der Studie abgeleitet.
- Die AGdD und die Entsendedienste verfügen über einen konzeptionellen Rahmen und über praktische Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Formaten, die den Qualifizierungs- und Kompetenzzuwachs durch den Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst adäquat bescheinigen (z.B. Kompetenzprofile, Zeugnisvorlagen, Zertifikate).
- Die AGdD und die Träger des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes haben mit den Ergebnissen und Erkenntnissen aus der Studie ein Reservoir an Anknüpfungspunkten und Ideen für die weitere Verbesserung der Personalgewinnung und Öffentlichkeitsarbeit („EH-Image“).

Leitfragen

Für die Operationalisierung der Ziele der Studie wurde eine Reihe von Leitfragen formuliert:

- Wie sieht der Forschungsstand zum Thema Modellierung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen aus und welche Entwicklungen gibt es diesbezüglich in Unternehmen?
- Wie lassen sich die von Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst während ihres Einsatzes erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen bilanzieren, systematisieren und bewerten?
- Inwieweit können verallgemeinernde Aussagen über das Kompetenzprofil von Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst getroffen werden?
- Welchen Stand in Bezug auf Verfahren der Bilanzierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung überwiegend non-formal und informell erworbener Kompetenzen gibt es in Deutschland (und ggf. in anderen EU-Ländern)?
- Welche formalen/non-formalen Qualifizierungsmaßnahmen und informellen Lernmöglichkeiten können Fachkräfte während des Entwicklungsdienstes nutzen und wie werden diese Lernangebote und -möglichkeiten von den Fachkräften bewertet?
- Welche konzeptionellen Ansatzpunkte für die weitere Optimierung und Verbesserung des Entwicklungsdienstes und Zivilen Friedensdienstes als Lernort können identifiziert werden?
- Welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen mit Blick auf die Vorbereitung, die begleitende Qualifizierung/Kompetenzentwicklung und die Nachbereitung nach der Rückkehr der Fachkräfte lassen sich aus der Untersuchung ableiten?
- Wie können die Qualifikationen und Kompetenzen der rückkehrenden Fachkräfte besser sichtbar gemacht, dokumentiert, bewertet und zertifiziert werden, um u.a. ihre Beschäftigungsaussichten auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu verbessern?

Untersuchungsprogramm

Die Erarbeitung der Studie war in einen längeren Prozess eingebettet, der durch die Veröffentlichung der Evaluierung des Entwicklungsdienstes durch das Deutsche Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) im Jahr 2015 angestoßen wurde. Die DEval-Evaluierung kam zu dem Schluss, dass der Entwicklungsdienst umso wirksamer ist, je mehr die fachlich-methodische und die soziale Qualifikation sowie die Beratungs- und Vernetzungskompetenz der Fachkräfte dem Bedarf der Partnerorganisationen entspricht (ebd.: 119 f.).

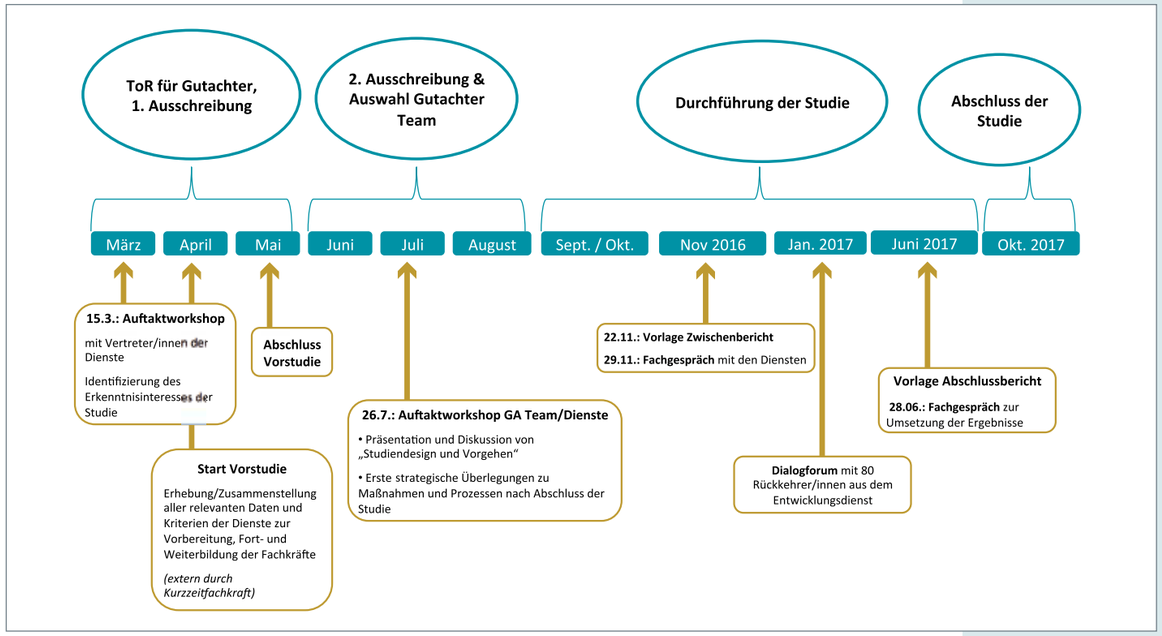


Abb. 23: Prozessarchitektur der Studie (Quelle: AGdD)

Bereits im Dezember des Jahres entstand die Idee, einen Gesamtüberblick über die „Qualifizierung im/durch den Entwicklungsdienst“ zu erarbeiten und damit ein Gutachterteam zu beauftragen. Der Prozess begann im März 2016 mit dem Auftakt-Workshop und der Konzepterstellung. Als erster Schritt wurde die Durchführung einer Vorstudie vereinbart. Ziel war

die Erhebung und Zusammenstellung aller relevanten Daten und Kriterien der Dienste zum Thema „Qualifizierung".

Nach der Ausschreibungsphase und der Auswahl des Gutachter/innen-Teams fand am 26.07.2016 der Auftaktworkshop in der Geschäftsstelle der AGdD statt. Dort stellten die Gutachter/innen erste Überlegungen zum Forschungsdesign vor, die gemeinsam mit den anwesenden Vertreter/innen der Dienste diskutiert wurden. Gegenstand des Austauschs waren auch erste strategische Anregungen und Vorschläge zu möglichen Maßnahmen und Prozessen nach Abschluss der Studie.

Das Ende August vorliegende Forschungsdesign steckte den zeitlichen und methodischen Rahmen für die Erstellung der Studie ab. Neben der Vorstudie bildeten die Interviews mit Fachkräften, Personalverantwortlichen von Unternehmen, Vertretern der Arbeitsagentur und der Stadt Köln sowie von Expert/innen im Bereich Bildung und Kompetenzentwicklung die empirische Grundlage. Auch der Austausch und die Gespräche mit Vertreter/innen der Dienste sind in die Studie eingeflossen.

Schließlich wurde anhand von einschlägiger Fachliteratur, Studien und Primärquellen (Berichte, Evaluierungen, Gesetze usw.) der aktuelle Forschungsstand zu den Themen Qualifikation und Kompetenzentwicklung sowie arbeitsintegriertes und arbeitsbegleitendes Lernen erhoben und für die Studie aufbereitet. Die daraus gewonnenen Konzepte dienten als Folie sowohl für die Entwicklung und Auswertung der Interviews als auch für die Erarbeitung und konzeptionelle Untersetzung der Vorschläge und Empfehlungen für die weitere Stärkung des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes als Lernort, die aus den Ergebnissen der Studie abgeleitet wurden.

Interviews mit Expertinnen und Experten

Aus forschungsökonomischen Gründen wurden primär Fachleute im Raum Köln/Bonn angesprochen. Die Interviews wurden über den gesamten Untersuchungszeitraum (August 2016 bis Januar 2017) geführt (siehe die Liste der Interviewpartner/innen im Anhang). Am Anfang dienten die Interviews primär der Erweiterung des inhaltlichen und konzeptionellen Wissens zu den Themen der Studie. Im weiteren Verlauf waren sie eine wichtige Möglichkeit, um (Zwischen-)Ergebnisse der Untersuchung zu spiegeln und einen Austausch dazu zu führen. Für die Interviews wurden für die verschiedenen Personengruppen spezifische Fragenkataloge vorbereitet.

Personalentwicklung in Unternehmen, Behörden und Organisationen:
- Wie werden die Begriffe „Qualifikation" und „Kompetenz" definiert und wie werden die dahinterstehenden Konzepte voneinander abgegrenzt?
- Welche Konzepte und Methoden zur Systematisierung, Messung und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen werden in deutschen Unternehmen, Behörden und Organisationen angewandt?
- Welchen Stellenwert und welche Funktion haben Wertüberzeugungen und Haltungen innerhalb des Kompetenzansatzes?
- Welche Verfahren, Formate und Instrumente (z.B. Arbeitszeugnisse, Zeugnisse, Zertifikate, Qualifikationsprofile usw.) gibt es in der Wirtschaft, in Behörden und anderen Organisationen für die Feststellung und Dokumentation non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen?
- Wie werden die Beschäftigungsaussichten von ehemaligen Fachkräften im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst gesehen?
- Wovon ist die Bewertung ihrer Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt abhängig?
- Welche Entwicklungen zeichnen sich auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt in Bezug auf die Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen ab?

Expertinnen und Experten im Bereich Aus- und Weiterbildung:
- Wie werden die Begriffe „Qualifikation" und „Kompetenz" definiert und die dahinterstehenden Konzepte voneinander abgegrenzt?
- Welche neuen Trends in Bezug auf die Feststellung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen von Individuen und Gruppen zeichnen sich in der Bildungsforschung ab?
- Welchen Stand und welche Good-Practice-Beispiele in Bezug auf die Feststellung, Bewertung, Dokumentation und Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen gibt es in Deutschland und in anderen EU- und OECD-Ländern?
- Wie können non-formal und informell erworbene Kompetenzen innerhalb des Aus- und Weiterbildungsbereichs erfasst, dokumentiert, bewertet und zertifiziert werden?

Expertinnen und Experten im Bereich Arbeitsmarktforschung:
- Welche Haupttrends in Bezug auf die Entwicklung des deutschen (und europäischen) Arbeitsmarktes werden prognostiziert?
- Welche Tendenzen bei der Erfassung und Messung von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an (potenzielle) Mitarbeiter/innen sind am deutschen Arbeitsmarkt erkennbar?
- Welche Qualifikationen und Kompetenzen werden in deutschen Unternehmen, Behörden und Organisationen künftig an Relevanz gewinnen bzw. verlieren?
- Welche Auswirkungen werden die prognostizierten Entwicklungen auf den Umgang mit den Themen „Qualifikation" und „Kompetenz" haben?
- Wie werden vor diesem Hintergrund die Beschäftigungsaussichten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bewertet, die über ein mit den rückkehrenden Fachkräften vergleichbares Qualifikations- und Kompetenzprofil verfügen?

Gespräche mit Führungskräften und Fachreferent/innen des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes

Angesichts der naturgemäß großen Fluktuation von Fachkräften in den Diensten sind die Führungskräfte und Referent/innen in den Geschäftsstellen wichtige Träger des organisationalen Wissens. Um dieses Wissen für die Studie produktiv zu machen, wurden neben der Auswertung einschlägiger Dokumente und Veröffentlichungen auf den Websites der Dienste insbesondere die Workshops und Fachgespräche im Rahmen der Erarbeitung der Studie sowie das Jahrestreffen der AG Vorbereitung der AGdD am 23. und 24. Januar 2017 in Köln genutzt.

Folgende Fragen standen dabei im Mittelpunkt:
- Welche Qualifizierungsmaßnahmen sehen Sie im Rahmen der Vorbereitung der Fachkräfte im Entwicklungs- bzw. Friedensdienst vor?
- Wie ist die Personalentwicklung für die Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst in Ihrer Organisation organisiert?
- Wie wird die Begleitung der Fachkräfte in Ihrer Organisation organisiert und gehandhabt?
- Wie erfolgt die Betreuung der Rückkehrer/innen?

- Mit welchen Maßnahmen (z.B. Inlandsverträge) unterstützt Ihre Organisation die berufliche Wiedereingliederung rückkehrender Fachkräfte?
- Welchen Optimierungs- und Verbesserungsbedarf sehen Sie in Bezug auf die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung?

Interviews mit ausgewählten Fachkräften

Die wichtigste empirische Grundlage für die Studie bildeten die Telefoninterviews mit den ausgewählten Fachkräften. Außerdem wurde eine Fokusgruppe mit Fachkräften im Rahmen eines Rückkehrer-Seminars der AGdD durchgeführt. Der halbstandardisierte Fragebogen (siehe Anhang 9.3) wurde entlang folgender Leitfragen entwickelt:

- Was ist der größte Gewinn, den Sie aus Ihrem Einsatz im Rahmen des Entwicklungsdienstes für sich selbst mitgenommen haben – persönlich und beruflich?
- Wie schätzen Sie Ihr Qualifikations- und Kompetenzprofil zu Beginn des Einsatzes ein?
- Welche formalen, non-formalen und informellen Möglichkeiten der Weiterbildung und des Lernens hatten Sie während Ihres Dienstes im Partnerland?
- Wie schätzen Sie Ihr Qualifikations- und Kompetenzprofil zum Ende des Einsatzes ein?
- Von welchen beruflichen und Werteorientierungen lassen Sie sich bei den Weichenstellungen nach Ihrer Rückkehr leiten?
- Wie beurteilen Sie die Chancen Ihrer beruflichen Wiedereingliederung?
- Welche Ideen und Vorschläge haben Sie in Bezug auf die weitere Verbesserung der Vorbereitung, der Lernbegleitung und der Nachbereitung?

Als Grundgesamtheit für die Auswahl der Fachkräfte für die Interviews wurde die Anzahl der von den sieben Diensten zum Stichtag 31.12.2015 entsandten Fachkräfte festgelegt. Für die Interviews wurden jedoch ausschließlich zurückgekehrte Fachkräfte vorgesehen, weil diese den gesamten Lernzyklus von der Vorbereitung über die Lernbegleitung während des Einsatzes bis hin zur Nachbereitung absolviert haben.

Aus den 1.234 Fachkräften sollte eine repräsentative Stichprobe von 40 Fachkräften gezogen werden. Dafür wurden sechs Kriterien definiert:

1. Die Stichprobe spiegelt den prozentualen Anteil der von den sieben Diensten unter Vertrag genommenen Fachkräfte wieder (Stand 31.12.2015).
In der ersten Klammer wird die sich daraus ableitende Zahl der zu interviewenden Fachkräfte ausgewiesen.
Um eine Verzerrung der Ergebnisse der Interviews durch das große numerische Übergewicht der GIZ-Fachkräfte innerhalb des Samples zu vermeiden, wurde die Zusammensetzung der Stichprobe zugunsten der anderen Dienste gewichtet (siehe zweite Klammer). So bleiben die zahlenmäßigen Proportionen insgesamt gewahrt. Zugleich wird durch die Einbeziehung von mindesten drei Interviewpartner/innen pro Dienst die Repräsentativität der Aussagen zu jedem einzelnen Dienst und zum gesamten sozialen Feld des Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienstes gewährleistet.

- AGEH: 237 Fachkräfte = 19%	(7)	(7)
- GIZ: 702 Fachkräfte = 57%	(23)	(16)
- Brot für die Welt: 139 Fachkräfte = 11%	(4)	(5)
- CFI: 49 Fachkräfte = 4%	(2)	(3)
- EIRENE: 48 Fachkräfte = 4%	(2)	(3)
- WFD: 26 Fachkräfte = 2%	(1)	(3)
- forumZFD: 33 Fachkräfte = 3%	(1)	(3)

2. Die Stichprobe entspricht der Gewichtung zwischen den Fachkräften im Entwicklungsdienst und im Zivilen Friedensdienst innerhalb der Grundgesamtheit: [65]
- Entwicklungsdienst: 940 Fachkräfte = 76%
- Ziviler Friedensdienst: 294 Fachkräfte = 24%.

3. In der Stichprobe sind die wichtigsten Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder der Fachkräfte vertreten:
- Bildung
- Landwirtschaft/ländliche Entwicklung
- soziale Entwicklung/Sozialarbeit
- Wirtschaftsförderung
- Umwelt und Klima
- Gender
- Konfliktprävention und -bearbeitung.

4. Das Sample schließt sowohl Fachkräfte mit einmaliger Ausreise als auch Fachkräfte mit zwei- und mehrmaliger Ausreise ein.

5. Der Altersdurchschnitt der Fachkräfte innerhalb der Stichprobe soll dem Durchschnitt innerhalb der Grundgesamtheit (47 Jahre) möglichst nahekommen.

6. Die Stichprobe bildet die Geschlechterverteilung innerhalb der Grundgesamtheit der entsandten Fachkräfte ab:
- Frauen: 684 FK/ 52,5%
- Männer: 586 FK/ 47,5%.

Die Interviews mit den Fachkräften und die Fokusgruppe wurden im Zeitraum vom 23.08. bis zum 23.12.2016 durchgeführt. Die effektive Stichprobe der 42 interviewten Fachkräfte setzt sich wie folgt zusammen (Soll-Ist-Vergleich):

Item	Soll	Ist
Anzahl der FK	40	42
ED/ZFD	30 FK/10 FK	31 FK/11 FK
Durchschnittsalter der FK	47 Jahre	46 Jahre
Anzahl der Einsätze	-	26 FK: 1 Einsatz 8 FK: 2 Einsätze 8 FK: 3 und mehr Einsätze
Mann/Frau	20/22	16/26

Tab. 3: Soll- und Ist-Vergleich der Stichprobe

[65] Statistische Daten zu Entwicklungshelfern und Entwicklungshelferinnen im Jahr 2015 (AGdD)

KAPITEL
9

Dienst	Soll	Ist
AGEH	7	6
BfdW	5	8
CFI	3	6
EIRENE	3	2
forumZFD	3	3
GIZ	16	15
WFD	3	2

Tab. 4: Zusammensetzung der Stichprobe nach Entsendediensten (Soll-Ist-Vergleich)

Bildung	8
Gender / Diversity	2
Gesundheitswesen / Medizin	6
Konfliktprävention usw.	6
Landwirtschaft / Ernährung	3
Organisationsentwicklung (PM&E)	1
Sozialarbeit	8
Stadt- und Gemeindeentwicklung / Dezentralisierung	3
Umwelt / Hochwasserschutz	2
Wirtschaft / Tourismus	3

Tab. 5: Zusammensetzung der Stichprobe nach Berufsfeldern (Ist-Werte)

Zusammenarbeit im Gutachterteam
Die Studie wurde in enger Zusammenarbeit zwischen den Gutachter/innen erstellt. Die Hauptverantwortung lag bei Dr. Lutz Schrader. Gabriele Keuthen hat als Fachexpertin insbesondere die Themen Personalentwicklung in der Wirtschaft, Kompetenzmodelle und Kompetenzerfassung/-messung in Unternehmen sowie Entwicklungen/Trends am Arbeitsmarkt betreut und verantwortet. Bei der schriftlichen Niederlegung der Ergebnisse der Studie hat Frau Keuthen zentrale Beiträge für Kapitel 1 und 6 geschrieben.

9.2 Liste der interviewten Expert/innen

Datum	Name	Position/Organisation
12.08.2016	Dr. Rolf Meier	Direktor des Instituts für Weiterbildung „Transfer“, Köln
22.08.2016	Dr. Margret Zimmermann	Dipl. Psychologin Selbstständige Beraterin u.a. Recruiting, Personaldiagnostik, Personalentwicklung Bonn
05.09.2016	Angelika Heres	Leiterin Personalentwicklung und Training Deutsche Post DHL CSC GmbH, Bonn
08.09.2016	Monika Lauer Perez	Referentin der Bischöflichen Aktion Adveniat, Essen
22.09.2016 (Telefoninterview)	Heiner Nolte	Arbeitsagentur Bonn
26.09.2016	Andree Dierich	Amt für Personal, Organisation und Innovation der Stadt Köln
17.10.2016	Maren Briesemeister	Arbeitsagentur, Bonn
19.10.2016	Frank M. Scheelen	CEO der Scheelen AG, Waldshut-Tiengen
19.10.2016	Diana Katsch	Mitarbeiterin des Nationalen Europass Center (NEC) in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB), Bonn
19.10.2016	Petra Tönnesen	Kundenberaterin Gesundheit & Soziales Great Place to Work (GPTW) Deutschland, München
19.10.2016	Barbara Besken	Kölner Institut für Managementberatung, Köln
19.10.2016	Ralf Breitenfeld	Geschäftsführer HCM4all, München
24.10.2016	Katrin Gutschow	Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
13.09.2016	Holger Michael	SGE Entsendung Entwicklungshelfer/innen Gruppe: Vor- und Nachbereitung
24.10.2016	Helge Roxin	Senior Evaluator DEval – Deutsches Evaluierungsinstitut, Bonn
04.11.2016	Brigitte Bosche	Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Servicestelle „ProfilPASS“, Bonn
06.01.2017	Sonja Andjelkovic	Freie Trainerin und Beraterin, Berlin

9.3 Leitfaden für die Interviews mit den Fachkräften

1. Statistische Angaben

Dem Q1	Name, Vorname: Alter: Ausbildung / Studium: Entsendeorganisation: Einsatzland: Berufsfeld / Sektorbereich: Partnerorganisation: Position / Aufgabe: Interventionsebene: Anzahl der Einsätze: letzter Einsatz – von bis (Monat und Jahr):	all

2. Interviewleitfaden

I. Einstieg
- Was ist der größte Gewinn, den Sie aus Ihrem Einsatz im Rahmen des Entwicklungs- bzw. Zivilen Friedensdienstes für sich selbst mitgenommen haben – persönlich und beruflich?
- Was hat Sie dazu bewogen, sich auf eine Stelle in der Entwicklungshilfe bzw. im Zivilen Friedensdienst zu bewerben?

II. Qualifikations- und Kompetenzprofil zu Beginn des Einsatzes
- Mit welcher beruflichen Aufgabe sind Sie in den Einsatz gegangen?
- Was haben Sie im Zuge der Vorbereitung dazugelernt?
- Welche Qualifikationen und Kompetenzen kamen Ihnen für die Erfüllung Ihrer beruflichen Aufgaben besonders zupass?
- Welche Qualifikationen und Kompetenzen hätten Sie zu Beginn Ihres Einsatzes noch gebraucht bzw. in stärkerem Maße verfügbar gehabt?

III. Fort- und Weiterbildung vor Ort
- Welche Möglichkeiten hatten Sie vor Ort, Ihre beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen zu erweitern und zu entwickeln?
- Wie wurden Sie bei der Fort- und Weiterbildung vor Ort von Ihrer Entsendeorganisation und von Ihrer Partnerorganisation unterstützt?
- Welche Maßnahmen wurden angeboten und welche haben Sie konkret genutzt?
- Welche informellen Möglichkeiten zur Erweiterung, Vertiefung und Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen konnten Sie nutzen?

IV. Qualifikations- und Kompetenzprofil zum Ende des Einsatzes
- Was haben Sie in Bezug auf Ihre berufliche Kernkompetenz hinzugelernt und was ist das konkret?
- Wo sehen Sie die Stark- und Schwachstellen in Ihrem Qualifikations- und Kompetenzprofil?
- Was wissen, können und tun Sie heute anders und besser als zu Beginn Ihres Einsatzes?

V. Berufliche und Werteorientierungen
- Welche berufliche Tätigkeit wünschen Sie sich?
- Worauf achten Sie bei der Auswahl potenzieller Stellen?
- Stellen Sie an Ihre berufliche Tätigkeit bestimmte wertbezogene bzw. ethische Anforderungen?

VI. Berufliche Wiedereingliederung
- Wie beurteilen Sie Ihre beruflichen Wiedereingliederungs- und Beschäftigungschancen auf dem deutschen bzw. europäischen Arbeitsmarkt?
- Wie hat Ihre Arbeit in und für die Entwicklungshilfe Ihre Berufswahl und Ihre Beschäftigungschancen beeinflusst?
- Sie haben während Ihres Einsatzes viel (dazu) gelernt. Haben Sie auch etwas „verlernt“, was Sie vielleicht bei Ihrer beruflichen Wiedereingliederung benachteiligt?
- Welche Unterstützung wünschen Sie sich für Ihre berufliche Wiedereingliederung?

VII. Ideen und Vorschläge
- Welche Ideen und Vorschläge haben Sie in Bezug auf die weitere Verbesserung der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Fachkräfte?
- Welche Ideen und Vorschläge haben Sie mit Blick auf die weitere Verbesserung der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Einsätze von Fachkräften?

ISBN Nr.: ISBN 978-3-00-058450-3