



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kompetenzen von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung“

Eine quantitative Analyse der Kompetenzausprägungen von
DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung

Verfasserin

Marlene Welzl, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

DDr. Thomas Benesch

Danke
an Prof. Benesch für sein Engagement
an alle Lehrenden und PionierInnen der Internationalen Entwicklung, die sich zu Gesprächen bereit erklärten
an alle FreundInnen, die immer ein offenes Ohr hatten und mich motivierten
an meine Familie für die Kraft und konstruktiven Einwände.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Das Projekt Internationale Entwicklung.....	9
1.1 <i>Die Exegese des Instituts für Entwicklungsforschung an der Universität Wien.....</i>	9
1.1.1 Der Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik.....	9
1.1.2 Von der ProponentInnengruppe bis zur Gründung des Instituts Internationale Entwicklung	11
1.2 <i>Der Studiengegenstand Internationale Entwicklung.....</i>	17
1.2.1 Was bestimmt den Studiengegenstand der Internationalen Entwicklung?	17
1.2.2 Das reguläre Studium Internationale Entwicklung	20
1.2.2.1 Der erste Studienabschnitt.....	21
1.2.2.2 Der zweite Studienabschnitt	22
1.2.3 Das Wahlfach Internationale Entwicklung	23
1.2.4 <i>Das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung</i>	24
1.2.4.1 Der erste Studienabschnitt.....	25
1.2.4.2 Der zweite Studienabschnitt	26
1.2.5 <i>Unterschiede und Parallelen zwischen dem regulären Studium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium.....</i>	26
1.2.5.1 Unterschiede	26
1.2.5.2 Parallelen.....	27
Zusammenfassung.....	29
2 Kompetenzen	33
2.1 <i>Der Begriff der Kompetenz</i>	33
2.1.1 Das psychologische Konzept der Kompetenz	34
2.1.2 Das erziehungswissenschaftliche Konzept der Kompetenz.....	36
2.1.3 Die Definition von Kompetenz in diesem Forschungskontext	37
2.2 Der Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz	38
2.3 Die Relevanz von Kompetenzen	41
2.4 <i>Der Begriff der Schlüsselkompetenz und Schlüsselqualifikation</i>	44
2.4.1 Schlüsselqualifikations- bzw. Schlüsselkompetenzmodelle	47
2.4.2 Die Schlüsselkompetenzen Medienkompetenz, e-Competence und interkulturelle Kompetenz	53
2.4.2.1 Medienkompetenz und e-Competence.....	53
2.4.2.2 Interkulturelle Kompetenz.....	55
2.4.3 Kritiken am Begriff der Schlüsselqualifikation bzw. Schlüsselkompetenz	56
Zusammenfassung.....	58

3	Kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung und in für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen	63
3.1	Kompetenzen in der Soziologie	64
3.2	Kompetenzen in der Geschichtswissenschaft	66
3.3	Kompetenzen in der Politikwissenschaft	69
3.4	Kompetenzen in der Volkswirtschaftslehre	72
3.5	Kompetenzen in der Kultur- und Sozialanthropologie.....	74
3.6	Kompetenzen im Studium der Internationalen Entwicklung	76
3.7	Unterschiede und Parallelen der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium Internationale Entwicklung und Studien, die für die Entwicklungsforschung von Relevanz sind	82
3.8	Schlüsselkompetenzen, die während eines universitären Studiums erworben werden	85
	Zusammenfassung	88
4	Befragung von DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung	89
4.1	Relevanz der Befragung	89
4.2	Wie lassen sich Kompetenzen messen?.....	92
4.3	<i>Konzeption und Inhalt des Fragebogens</i>	95
4.3.1	Methodische Überlegungen zur Konzeption des Fragebogens	95
4.3.2	Ermittlung der Kompetenzausprägungen sowie der Bedeutung für den Beruf der jeweiligen Kompetenzen	97
4.3.2.1	Reliabilität des Messinstruments	99
4.3.2.2	Validität des Messinstruments.....	102
4.3.3	Die weiteren Fragestellungen der Befragung.....	103
4.4	Methodisches Vorgehen bei der Vorbereitung der Fragebogenauswertung.....	104
4.5	Die Stichprobe und Datenerhebung	105
	Zusammenfassung	107
5	Die Auswertung der Befragung	109
5.1	<i>Univariate Analyse</i>	109
5.1.1	Frage 1: Ermittlung der Kompetenzausprägungen sowie der Bedeutung für den Beruf der jeweiligen Kompetenzen.....	110
5.1.1.1	Der Modus für die Kategorie „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“	111
5.1.1.2	Der Modus für die Kategorie „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“	112
5.1.1.3	Vergleich der Mediane	114
5.1.2	Frage 2: Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung	118
5.1.3	Frage 3: Lehr- und Lernformen während des Studiums	119

5.1.4 Frage 4: Erwerbstätigkeit während des Studiums	120
5.1.5 Frage 5: Bedeutung der Erwerbstätigkeit	121
5.1.6 Frage 6: Anmerkungen zur Befragung	122
5.1.7 Frage 7: Geschlecht der DiplomandInnen	122
5.1.8 Frage 8: Alter der DiplomandInnen	123
5.1.9 Frage 9: Eruiierung des Hauptstudiums.....	123
5.2 <i>Bivariate Analyse</i>	124
5.2.1 Der Zusammenhang zwischen Alter und Kompetenzen	124
5.2.2 Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kompetenzen	128
5.2.3 Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsbildungsmaßnahmen	134
5.3 Beantwortung der Forschungsfragen und Zusammenfassung der Ergebnisse	134
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	139
7 Bibliographie	151
8 Anhang.....	165
8.1 Zusammenfassung (deutsch).....	165
8.2 Abstract.....	168
8.3 Fragebogen.....	170
8.4 Curriculum Vitae.....	175

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Unterschiede und Parallelen zwischen dem regulärem Studium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium	28
Abb. 2: Abgrenzung des Begriffs der Kompetenz von dem der Qualifikation	41
Abb. 3: Der Begriff der Kompetenz im bildungswissenschaftlichen und psychologischen Kontext	59
Abb. 4: Chronologische Übersicht über Ziele und Ansätze von Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen	60
Abb. 5: Übersicht über zentrale Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts	61
Abb. 6: Übersicht über kompetenzspezifische Zielsetzungen der IE, Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Kultur- und Sozialanthropologie	84
Abb. 7: Unterschiede zwischen offenem und geschlossenem Fragenformat	96
Abb. 8: Cronbachs Alpha für bereichsspezifische Kompetenzen	100
Abb. 9: Cronbachs Alpha für instrumentelle Kompetenzen	101
Abb. 10: Cronbachs Alpha für personale Kompetenzen	101
Abb. 11: Cronbachs Alpha für sozial-kommunikative Kompetenzen	101
Abb. 12: Vergleich der Mediane der 27 Kompetenzen für die Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“	115
Abb. 13: Kompetenzen, die für die berufliche Tätigkeit als ausreichend vorhanden erachtet werden (relative Häufigkeit)	116
Abb. 14: Kompetenzen, die für die berufliche Tätigkeit als unzureichend vorhanden erachtet werden (relative Häufigkeit)	117
Abb. 15: Vergleich der Mediane der vier Kompetenzdimensionen für die Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“	118
Abb. 16: Unternommene Bildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung zur Verbesserung der Berufschancen	119
Abb. 18: Erwerbstätigkeit der DiplomandInnen während des Studiums	121
Abb. 19: Bedeutung der Erwerbstätigkeit während des Studiums für den Berufseinstieg	122
Abb. 20: Alter der Befragten	123
Abb. 21: Streudiagramm: Bereichsspezifische Kompetenzen und Alter	126
Abb. 22: Streudiagramm: Instrumentelle Kompetenzen und Alter	126
Abb. 23: Streudiagramm: Personale Kompetenzen und Alter	127
Abb. 24: Streudiagramm: Sozial-kommunikative Kompetenzen und Alter	128
Abb. 25: Boxplot: Bereichsspezifische Kompetenzen nach Geschlecht	130
Abb. 26: Boxplot: Instrumentelle Kompetenzen nach Geschlecht	131
Abb. 27: Boxplot: Personale Kompetenzen nach Geschlecht	132
Abb. 28: Boxplot: Sozial-kommunikative Kompetenzen nach Geschlecht	133
Abb. 29: Vierfeldertafel zu Berufsbildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums in Verbindung mit dem Geschlecht	134

Einleitung

Kompetenzen sind eine notwendige Voraussetzung, um den sich ständig wandelnden lebens- und arbeitsweltlichen Herausforderungen, aufgrund sozialen Wandels und technologischer Innovation, erfolgreich begegnen zu können (Dewe 2010: 115, Sevsay-Tegethoff 2004: 268, Rychen 2001: 2, Weinert 2001a: 52).

Dieser tiefgreifende Wandel der Arbeits- und Lebenswelt hat dazu geführt, dass Bildungseinrichtungen – darunter die Universitäten - dem Kompetenzerwerb stärkere Beachtung schenken (Rhein 2011: 215; Schaeper 2005: 209; Schmidt 2005: 28; Schaeper, Briedis 2004: 2; Landfried 2003: 5).

Die Bildungswissenschaften und die Bildungspolitik haben eine neue Leitidee: Statt Bildung, Wissen und Qualifikationen wird nun als Ziel schulischer, hochschulischer sowie beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse die Entwicklung von Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund gestellt. (Schaeper 2005: 209)

Kompetenzorientiertes Lernen hat im Zuge der Bologna-Reform Einzug in die Universität gefunden. Aus der Bologna-Deklaration von 1999 geht hervor, dass Kompetenzorientierung im universitären Bildungsprozess eine zentrale Rolle einnehmen soll. Von da an werden Hochschulen in Europa als Institutionen verstanden, die ihren BürgerInnen „[...] the necessary competences to face the challenges of the new millenium [...]“ (Bologna Declaration 1999: 1) vermitteln. Nach wie vor nimmt der Kompetenzerwerb an europäischen Hochschulen einen zentralen Stellenwert ein. So wird im Endbericht der letzten Ministerkonferenz der *European Higher Education Area* (EHEA) 2012 festgehalten, dass „[t]oday’s graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market.“ (Bucharest Communiqué 2012: 2)

Neben der Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen, wird der *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) von AbsolventInnen einer universitären Institution ein zentraler Stellenwert im europäischen Hochschulraum zuteil (Bologna Declaration 1999: 3; Bucharest Communiqué 2012: 1).

Nicht nur auf Ebene der *European Higher Education Area* gilt Beschäftigungsfähigkeit von AbsolventInnen eines universitären Studiums als zentrales Anliegen, sondern auch an der Universität Wien. So erachtet die Universität Wien als einer ihrer zentralen Aufgaben, die „[...] Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher

Erkenntnisse und Methoden erfordern [...]“ (Universitätsgesetz 2002: §3 Abs. 3) ihrer AbsolventInnen zu gewährleisten.

Vor dem Hintergrund, dass Kompetenzerwerb und Beschäftigungsfähigkeit in der universitären Bildung einen zentralen Stellenwert einnehmen, ist das zentrale Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit zu interpretieren, der folgende Fragen zugrunde liegen:

- *In welchem Maße erfüllen DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums Internationale Entwicklung bzw. in welchem Maße verfügen diese über jene Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden?*
- *Welche der Kompetenzen erachten die DiplomandInnen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden?*
- *Inwieweit verstehen die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung?*

DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung (IE) als Forschungsgegenstand zu wählen, lag die Überlegung zugrunde, dass diese noch immer eine Studierweise verfolgen, die mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems, als Resultat der Bologna-Reform, undenkbar geworden ist, da aufgrund des individuellen Charakters des Studiengangs ein Großteil der Studieninhalte selbst bestimmt werden kann. Es stellte sich sohin die Frage, inwieweit diese Studierenden den zentralen Forderungen der Bologna-Reform nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung trotzdem gerecht werden.

Aufgrund des langwierigen und mühsamen Entstehungsprozesses des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung bzw. eines Instituts für Entwicklungsforschung an der Universität Wien, wird im ersten Kapitel die Exegese des Studiums der Internationalen Entwicklung erörtert. Diese ist für die vorliegende Untersuchung insofern interessant, als Lehrveranstaltungen zu Entwicklungsforschung¹ bereits vor dem Bestehen des Studiums der Internationalen Entwicklung in anderen Disziplinen wie der Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte oder Volkswirtschaft, angeboten wurden.

¹ Der Begriff Entwicklungsforschung wird in diesem Kontext als Wissenschaft von „den Anderen“ (vgl. Hödl / Fischer 2007: 4) verstanden. Damit ist die Wissenschaft über die Lebensrealitäten von Menschen in sogenannten Entwicklungsländern gemeint.

Im ersten Kapitel wird die Relevanz eines Studiums, das sich der Entwicklungsforschung widmet, erläutert (siehe Kapitel 1.1). Darüber hinaus wird auf den Lehrinhalt des Studiums der Internationalen Entwicklung eingegangen (siehe Kapitel 1.2) sowie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einem regulären Studium Internationale Entwicklung, das im Jahr 1994 konzipiert wurde, jedoch nie eingeführt wurde, und dem individuellen Diplomstudium Internationale Entwicklung aufgezeigt (siehe Kapitel 1.2.5).

Die Datengrundlagen des ersten Kapitels bilden Dokumente (Berichte, Sitzungsprotokolle, Studienplanentwürfe, Korrespondenzen), die auf die erste und zweite Senatskommission zur Einrichtung eines Instituts Internationale Entwicklung zurückgehen sowie Interviews, die im Zuge dieser Untersuchung mit federführenden Personen des Projekts Internationale Entwicklung, durchgeführt wurden.

Da in dieser wissenschaftlichen Arbeit der Begriff der Kompetenz von Bedeutung ist, wird dieser im darauffolgenden zweiten Kapitel betrachtet (siehe Kapitel 2.1, 2.1.1, 2.1.2) und eine Definition des Kompetenzbegriffs, so wie dieser in der vorliegenden Untersuchung verwendet wird, gegeben (siehe Kapitel 2.1.3). Darüber hinaus wird die Relevanz von Kompetenzen besprochen (siehe Kapitel 2.3). In der Debatte um Kompetenzen nehmen Schlüsselkompetenzen einen zentralen Stellenwert ein. Daher findet in Kapitel 2.4 eine Auseinandersetzung mit diesem Konzept statt, im Zuge dessen verschiedene Modelle von Schlüsselkompetenzen vorgestellt werden, um die verschiedenen Ansätze und Ziele der einzelnen Modelle aufzuzeigen (siehe Kapitel 2.4.1 und 2.4.2). Abschließend werden in Kapitel 2.4.3 Kritiken am Konzept der Schlüsselkompetenzen dargelegt.

Im dritten Kapitel werden die kompetenzspezifischen Zielsetzungen von fünf für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen (Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte, Volkswirtschaft sowie Kultur- und Sozialanthropologie) und die des Studiums der Internationalen Entwicklung dargestellt (siehe Kapitel 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6). Die Auswahl fiel auf diese Studien, da Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte und Volkswirtschaft die vier Grundpfeiler des Studiums der Internationalen Entwicklung bilden. Das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie wurde zusätzlich für diese Analyse herangezogen, da in dieser Disziplin, wie in der Internationale Entwicklung, die Lebensrealitäten und Gesellschaftsformen von Menschen in sogenannten Entwicklungsländern im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (siehe Kapitel 3.5). Nach der Analyse der einzelnen Disziplinen hinsichtlich ihrer kompetenzspezifischen Zielsetzungen, werden in Kapitel 3.7 die Parallelen und Unterschiede zwischen der Internationalen Entwicklung und der Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte, Volkswirtschaft sowie der

Kultur- und Sozialanthropologie aufgezeigt (siehe Kapitel, 3.7). Die Datengrundlagen für dieses Kapitel bilden Studienpläne der einzelnen Studien (vorwiegend Studienpläne der Universität Wien) sowie Literatur, die in die jeweiligen Gegenstände einführt bzw. Aufschluss über kompetenzspezifische Zielsetzungen der jeweiligen Disziplinen gibt.

Im vierten Kapitel wird die quantitative Befragung, die die Basis für das zentrale Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit liefert, beschrieben. Einleitend wird in Kapitel 4.1. die Relevanz der Befragung erörtert und in Kapitel 4.2 werden Kompetenzmessverfahren besprochen. Die methodischen Überlegungen zur Konzeption und zum Inhalt des Fragebogens werden in Kapitel 4.3 dargelegt. In diesem Unterkapitel wird das Kompetenzmessverfahren, das in dieser Untersuchung angewandt wurde, erklärt (siehe Kapitel 4.3.2) sowie die Reliabilität und Validität des Kompetenzmessinstruments (siehe Kapitel 4.3.2.1, 4.3.2.2) besprochen. Anschließend wird in Kapitel 4.4 das methodische Vorgehen bei der Vorbereitung der Fragebogenauswertung geschildert und in Kapitel 4.5 die Stichprobe und Datenerhebung beschrieben.

Anschließend werden im fünften Kapitel die Ergebnisse der Datenauswertung für die durchgeführte Befragung dargelegt, anhand derer die zentralen Fragestellungen beantwortet werden. Dabei erfolgt in Kapitel 5.1 die univariate Analyse. Es wird jede Frage des Fragebogens univariat ausgewertet (siehe Kapitel 5.1.1 bis Kapitel 5.1.9). In Kapitel 5.2 erfolgt die bivariate Analyse. Anhand dieser wird überprüft, inwieweit ein statistischer Zusammenhang zwischen Alter und Kompetenzen (siehe Kapitel 5.2.1), Geschlecht und Kompetenzen (siehe Kapitel 5.2.2) und Geschlecht und unternommenen Berufsbildungsmaßnahmen (siehe Kapitel 5.2.3) besteht.

Im sechsten und letzten Kapitel werden die zentralen Forschungsergebnisse präzise zusammengefasst, über die durchgeführte Untersuchung reflektiert sowie Handlungsempfehlungen gegeben und Überlegungen zu weiteren Untersuchungen, die an diese Forschung anknüpfen sollten, dargelegt.

Methodisches Vorgehen im Forschungsprozess

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung erforderte die Anwendung von sowohl qualitativen als auch quantitativen Forschungsmethoden. Daher wurde in dieser Untersuchung der Methoden-Mix angewandt, eine Forschungsmethode, in der qualitatives und quantitatives Forschen nicht als einander ausschließende Herangehensweisen betrachtet werden, sondern die Kombination beider Methoden voraussetzt, um eine Problemstellung

lösen zu können (Creswell / Plano Clark 2007: 5). So lieferten in dieser Untersuchung die Ergebnisse der qualitativen Forschung die Grundlagen für die anschließende quantitative Erhebung.

Das zentrale Erkenntnisinteresse setzte die Eruierung der kompetenzspezifischen Zielsetzungen der Internationalen Entwicklung voraus. Dazu wurden sowohl Lehrende als auch Studierende, die wesentlich am Aufbau des Projekts Internationalen Entwicklung bzw. der Entwicklung des Curriculums für das Studium der Internationalen Entwicklung involviert waren, interviewt. Auf Seiten der Lehrenden wurden Gespräche mit folgenden Personen geführt:

- Prof. Dr. Johann Figl, Vorsitzender der ersten Senatskommission für die Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung;
- Prof. Dr. Walter Schicho, Vorsitzender der zweiten Senatskommission und langjähriger Hauptträger des Projekts Internationale Entwicklung auf Seiten der Lehrenden;
- Prof. Dr. Franz Kolland, aktives Mitglied beider Senatskommissionen sowie Hauptverantwortlicher für die Ausarbeitung eines regulären Studiums Internationale Entwicklung.

Diese Interviews dienten einerseits der Bestimmung kompetenzspezifischer Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung, andererseits der Schließung von Forschungslücken, die im Zuge der Auseinandersetzung mit der Entstehung des Projekts Internationale Entwicklung entstanden.

Auf Seiten der Studierenden, ohne deren Engagement die Einführung eines individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung nicht erfolgt wäre (Christiansen 2010: 49), fanden Interviews mit Noemi Haselbach sowie Korbinian Schleicher statt, die in der Ausarbeitung des Curriculums der Internationalen Entwicklung maßgeblich beteiligt waren.

Als Interviewmethode wurde das teilstandardisierte Leitfadeninterview gewählt. Dieses zeichnet sich durch mehr oder minder offen formulierte Fragen (Leitfaden) aus. Der Interviewte soll frei antworten und es soll ihm erlauben selbst Schwerpunkte zu setzen. (Flick 2009: 222)

Darüber hinaus schafft diese Form der Befragung, trotz Vorgabe einer Struktur, einen Freiraum seine bzw. ihre Sichtweise frei darzulegen (Froschauer, Lueger 2003: 34).

Die Einstiegsfrage setzte sich aus zwei thematischen Aspekten zusammen: Zum einen wurde nach der Motivation gefragt, sich für das Projekt Internationale Entwicklung zu engagieren und zum anderen nach den Aufgabenbereichen, die von diesen Personen übernommen wurden.

Diese Form wurde in der Erwartung gewählt, dass bereits vorab zentrale Themen des vorbereiteten Leitfadens behandelt werden und unbedachte Aspekte zur Sprache kommen, aus denen sich neue Fragen erschließen.

Die Wahl der GesprächspartnerInnen richtete sich sowohl nach deren Funktion im Projekt Internationale Entwicklung als auch dem Verfahren des theoretischen Samplings.

Es wurde nach dem Verfahren des theoretischen Samplings vorgegangen, da das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ein theoriegenerierendes Auswahlverfahren voraussetzte. So wurden Personen interviewt, die eine leitende Funktion hatten oder / und in der Ausarbeitung des Curriculums für das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung involviert waren. Gleichzeitig verlangte die Methode des theoretischen Samplings die Auswahl von InterviewpartnerInnen deren Auskünfte sich decken müssten, da bei diesem Verfahren, die durch Gespräche bereits gewonnenen Ergebnisse mit den Forschungsergebnissen nachfolgender Interviews kompatibel sein sollen (Froschauer, Lueger 2003: 55; Corbin, Strauss 2008: 148). Dem theoretischen Sampling folgend, wurde erst, als keine neuen Kategorien (in diesem Fall Kompetenzen) mehr identifiziert werden konnten, die Datenerhebung beendet.

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Da in dieser Untersuchung die inhaltliche, thematische Ebene der Interviews im Vordergrund stand sowie die Lesbarkeit der Transkripte angestrebt wurde, erfolgte bei der Transkription eine Übertragung des Gesprächs in das normale Schriftdeutsch. So wurde der Dialekt bereinigt und Satzbaufehler behoben. (vgl. Mayring 2002: 91)

Die Bestimmung der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung forderte eine inhaltliche Analyse der Interviews, wobei ausschließlich der manifeste Interviewinhalt betrachtet wurde. Lediglich dieser war von Relevanz für das Forschungsinteresse. Der Inhalt wurde nach der Themenanalyse nach Froschauer/Lueger analysiert und daher wurden im Zuge des Textreduktionsverfahrens inhaltliche Zusammenfassungen der einzelnen Interviewinhalte erstellt, welche anschließend codiert wurden (vgl. Froschauer, Lueger 2003: 159, 163).

Die erhobenen qualitativen Daten bildeten die Grundlagen für die anschließende quantitative Befragung dieser Untersuchung. So leiteten sich von den Interviewergebnissen sowie vom Literaturstudium zu kompetenzspezifischen Zielsetzungen eines universitären Studiums, jene Kompetenzen ab, über die Studierenden der Internationalen Entwicklung bei Studienabschluss verfügen sollen.

Basierend auf diesen Forschungsergebnissen erstellte ich eine Befragung, die die Datengrundlage für das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung lieferte.

Der Fragebogen wurde von Studierenden ausgefüllt, die im Wintersemester 2011/12 an einem DiplomandInnenseminar der Internationalen Entwicklung teilnahmen. Die Befragung gliederte sich inhaltlich in zwei thematische Blöcke. Im ersten Block wurde das vorhandene Kompetenzausmaß der Befragten anhand von Selbsteinschätzungen erhoben sowie die Lehr- und Lernformen, an denen diese während des Studiums teilnahmen. Der zweite Block eruierte die Wichtigkeit der Kompetenzen für den Beruf sowie ging dieser der Frage nach, ob die Studierende außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung Bildungsmaßnahmen speziell mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen unternommen haben und ob diese erwerbstätig waren und welche Bedeutung sie der Erwerbstätigkeit für den beruflichen Start beimessen.

Um die zentralen Fragestellungen, die dieser wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegen, beantworten zu können, wurde die quantitative Befragung mittels deskriptiver Datenanalyse, einem Verfahren, das in der Datenaufbereitung beschreibend vorgeht und die Ergebnisse in Form von Grafiken, Tabellen und einzelner statistischer Kennzahlen darstellt (Raab-Steiner, Benesch 2008: 20), sowohl univariat als auch bivariat ausgewertet.

1 Das Projekt Internationale Entwicklung

Das erste Kapitel behandelt die Anfänge und Anliegen des Projekts ² Internationale Entwicklung (IE) (siehe Kapitel 1.1) sowie geht es auf die Anstrengungen, die zur Gründung eines Instituts für Entwicklungsforschung an der Universität Wien unternommen wurden, ein (siehe Kapitel 1.1.2). Anschließend werden sowohl der Lehrgegenstand Internationale Entwicklung vorgestellt als auch Unterschiede und Parallelen zwischen dem Studienplanentwurf für ein reguläres Studium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium aufgezeigt (siehe Kapitel 1.2). Ziel des einführenden Kapitels ist es, Aufschluss über die Relevanz eines Instituts Internationale Entwicklung und insbesondere des Studiengangs Internationale Entwicklung zu geben, da bereits vor der Existenz des Studiums Internationale Entwicklung Lehrveranstaltungen im Bereich der Entwicklungsforschung in anderen Disziplinen, wie der Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte oder Volkswirtschaft, angeboten wurden.

1.1 Die Exegese des Instituts für Entwicklungsforschung an der Universität Wien

Kapitel 1.1 geht auf die Geschichte des Projekts Internationale Entwicklung von der Gründung des Mattersburger Kreises bis zur Einrichtung eines Instituts Internationale Entwicklung an der Universität Wien ein. Im Zentrum dieser Auseinandersetzung stehen die Anliegen dieses Projekts und Anstrengungen der ersten und zweiten Senatskommission zur Einrichtung eines Instituts Internationale Entwicklung.

1.1.1 Der Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik

Der Anfang des Projekts IE wird mit der Gründung des *Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten* Ende der 1970er Jahre, der auf Initiative der Studierenden sowie Lehrenden und mit Unterstützung der Österreichischen Hochschülerschaft gegründet wurde, datiert. Eine solche Einrichtung wurde von den Initiatoren als notwendig erachtet, da es in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern des

² In Anlehnung an Christiansen möchte ich den Begriff Projekt verwenden, da ich ihre Meinung teile, dass die Internationale Entwicklung in der Vergangenheit wie in der Gegenwart durch einen prozesshaften Charakter gekennzeichnet war bzw. ist (Christiansen 2010: 47).

Nordens keine universitäre Einrichtung für Entwicklungsforschung³ gab. (Homepage des Mattersburger Kreises, Schicho 2006: 9)

Der Mattersburger Kreis ist ein Zusammenschluss von WissenschaftlerInnen, der seine Aufgabe darin sieht, die Präsenz von Entwicklungspolitik⁴ in Österreich zu steigern bzw. Entwicklungsforschung zu institutionalisieren. Seine Aktivitäten liegen in den Bereichen der Organisation von Bildungsveranstaltungen, der Publikation von wissenschaftlichen Beiträgen zu entwicklungspolitischen Thematiken sowie der Mitarbeit am Aufbau eines Studiums für Entwicklungsforschung (Homepage des Mattersburger Kreises).

Entwicklungsforschung und Entwicklungspolitik mit dem Ziel der Wohlstandssteigerung in Entwicklungsländern wird seit der Hälfte des 20. Jahrhunderts betrieben und ist eine Folge der Besorgnis erregenden sozio-ökonomischen Prognosen für die entkolonialisierte „Dritte Welt“ (Lawo, Loeffelherz von Colberg 2007: 82).

Unter der Leitung des damaligen Vorsitzenden des Mattersburger Kreises und Leiter des Außeninstituts der Technischen Universität Wien (TU), Prof. Dr. Manfred Horvat, konnten in den 1980er Jahren erstmals Ringvorlesungen im Bereich der Entwicklungspolitik angeboten werden (Kolland 19.04.2013). Diese ermöglichten erstmals an einer Wiener Universität die theoretische Diskussion über ein Feld, das bis dahin PraktikerInnen im Ministerium und NGOs vorbehalten war (Leonhard 2004: 24). Die Ringvorlesungen fanden an der technischen Fakultät statt, da es in den 1980ern in der Entwicklungsforschung eine starke Orientierung an der Technik gegeben hat und die angepasste Technologie im Zentrum des entwicklungspolitischen Interesses stand (Kolland 19.04.2013). Ende der 1980er Jahre wurden schließlich Ringvorlesungen an der Universität Wien zu spezifischen Themen, wie „Migration“ oder „Wie aus Bauern Arbeiter wurden“ angeboten (Leonhard 2004: 24).

Das Außeninstitut der TU Wien existiert heute nicht mehr in der Form wie in den 1980ern, da dieses in vier Teilbereiche aufgespalten wurde, die seit diesem Zeitpunkt selbstständige Organisationseinheiten. Der Know-how Transfer von der TU Wien in Entwicklungsländer wird nun vom „International Office“ der TU koordiniert. Außerdem wurde 2010 von der TU Wien im Rahmen der Lehrveranstaltung „Integrierte Regionalentwicklung in Entwicklungsländern“, in Kooperation mit Horizont 3000, ein Infrastrukturprojekt zur

³ Der Begriff Entwicklungsforschung wird in diesem Kontext als Wissenschaft von „den Anderen“ (vgl. Hödl / Fischer 2007: 4) verstanden. Damit ist die Wissenschaft über die Lebensrealitäten von Menschen in sogenannten Entwicklungsländern gemeint.

⁴ Der Begriff der Entwicklungspolitik wird an dieser Stelle und in der weiteren Verwendung als „[...] Summe aller Mittel und Maßnahmen [...], die von Entwicklungsländern und Industrieländern eingesetzt und ergriffen werden, um die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Entwicklungsländern zu fördern, daher die Lebensbedingung der Bevölkerung in den Entwicklungsländern zu verbessern“ (Nohlen 2002: 235) verstanden.

Steigerung des landwirtschaftlichen Ertrages in drei Städten in Kenia durchgeführt. (International Office der TU Wien 2013, Schönback 2010)

1.1.2 Von der ProponentInnengruppe bis zur Gründung des Instituts Internationale Entwicklung

Am 20. Juni 1990 stellte eine ProponentInnengruppe, bestehend aus 22 Professoren verschiedener Fakultäten der Universität Wien, einen Antrag auf Einrichtung eines „Senatsinstituts Internationale Entwicklung“ an den Akademischen Senat der Universität Wien (vgl. Schreiben des „Proponentenkomitees“ 1990). Diese Professoren zeichneten sich durch ein hohes Interesse an außereuropäischen Staaten und Gesellschaften aus und waren „[...] in dieser Schiene Entwicklungsforschung zumindest nebenbei tätig oder als Historiker bzw. Regionalwissenschaftler auf Außereuropa spezialisiert.“ (Schicho 12.02.2013)

Das geplante Senatsinstitut sollte der Etablierung von Entwicklungsforschung an der Universität Wien dienen, denn anders als in einigen Ländern des Nordens, gab es in Österreich keine universitäre Einrichtung, die sich mit diesem Thema auseinandersetzte. Der Name Internationale Entwicklung wurde gewählt um zu zeigen, dass sich die wissenschaftliche Tätigkeit nicht auf „das Andere“, also jene Länder und Gesellschaften, die der „Dritten Welt“ zugeordnet werden, beschränkt, sondern dem globalen Netzwerk aus „Süden“ und „Norden“ gilt. (Schicho 2006: 9)

Als zentrale Gründe für die Errichtung eines solchen Instituts werden im ersten Konzeptentwurf folgende genannt:

- das Verschwinden der Entwicklungspolitik aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit und
- eine globale Bedrohung aufgrund der Schwierigkeiten in der Dritten Welt (vgl. Kolland 1990: 1, Drekonja 1990: 1).

Die Hauptaufgabe eines Instituts Internationale Entwicklung sah Drekonja in der Zukunftsgestaltung der Dritten Welt, die durch intellektuelle Debatten zwischen Nord und Süd in Angriff genommen werden soll (Drekonja 1990: 1).

Darüber hinaus wurde als Begründung für die Einrichtung eines Senatsinstituts zu Entwicklungsfragen auf das Grundsatzpapier des *Ausschusses für Entwicklungsfragen der Österreichischen Rektorenkonferenz* aus dem Jahr 1989 verwiesen (Wohlschlägl 1992: 1). Dieses sieht in der Errichtung eines Forschungszentrums an der Universität Wien, das mit Entwicklungsländern kooperativ forscht, einen bedeutenden Beitrag zur Reduzierung des

Nord-Süd Gefälles (Ausschuss für Entwicklungsfragen der Österreichischen Rektorenkonferenz 1989: 12).

Aus dem ersten Konzeptentwurf zur Errichtung eines Senatsinstituts für Entwicklungsfragen geht hervor, dass bereits konkrete Vorstellungen zur Arbeitsweise, zu den Forschungsbereichen sowie die Idee einen eigenen Studiengang „Internationale Entwicklung“ einzurichten, bestanden (vgl. Kolland 1990: 2 f.). Es wurden folgende Arbeitsmethoden⁵ festgelegt:

- Analytische Verbindung von globaler und lokaler Ebene bei der Problemanalyse;
- Inter- und multidisziplinäre Ausrichtung von Lehr- und Forschungsvorhaben (das Institut soll mit Vertretern möglichst vieler sozialwissenschaftlicher Disziplinen besetzt werden);
- Transnationales Forschen (es soll mit Forschern aus verschiedenen Ländern, insbesondere aus Entwicklungsländern, gemeinsam an Projekten gearbeitet werden);
- Kooperation mit relevanten ausländischen Universitätsinstitutionen bzw. außeruniversitären Einrichtungen (UN-Organisationen) (vgl. Kolland 1990: 2).

Der Forschungsbereich des Senatsinstitutes Internationale Entwicklung soll vom Theoriediskurs bis zur empirischen Fallstudie reichen. Es sollen umfassende Themenkomplexe ebenso wie Detailanalysen und problemorientierte Untersuchungen (z.B.: Schuldenkrise) sowie Länder- bzw. Regionalanalysen möglich sein. (vgl. Kolland 1990: 3)

Im ersten Entwurf für ein Senatsinstitut für Dritte-Welt Studien, in dessen Zentrum die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ steht, wird jedoch auch darauf verwiesen, dass die geplante Forschung nicht ohne Bedeutung für Österreich bleiben wird:

„[...] ein Ziel der Arbeit [...] [sollte] darin liegen, Fragen zu untersuchen, die für Österreich von wirtschaftlicher, politischer, ökologischer oder kultureller Bedeutung sind.“ (Kolland 1990: 3)

Die Einrichtung eines Studiums zu entwicklungspolitischen Fragen wurde von der Idee geleitet, AbsolventInnen für Tätigkeiten in der Entwicklungszusammenarbeit zu rüsten. Eine Integration von Entwicklungsforschung in bereits bestehende Disziplinen wurde nicht als sinnvoll erachtet, da diese Vorgehensweise keinen eigenständigen Forschungs- und Erkenntnisprozess ermöglicht. Darüber hinaus bestand stets die Gefahr, dass die

⁵ Wie aus den weiteren Konzeptentwürfen für ein Institut Internationale Entwicklung, die zwischen 1990 und 1999 dem akademischen Senat vorgelegt wurden, haben sich die von Beginn an festgelegten Arbeitsmethoden nie verändert (vgl. z.B.: Palme 1993, Figl 1994, Schicho 1998).

Lehrveranstaltungen im entwicklungspolitischen Bereich⁶ an den Wiener Universitäten, im Falle einer Budgetkürzung, die ersten sind, die eingespart werden. Ein selbstständiger Studiengang, so die damalige Überlegung, würde jedoch das Fortbestehen von Entwicklungsforschung an der Universität Wien garantieren. (Kolland 19.04.2013)

Aus der Pionierphase des Projekts IE geht hervor, dass sich das Senatsinstituts Internationale Entwicklung als Beitrag zur Reduzierung der wirtschaftlichen Nord-Süd Kluft verstand und vor dem Hintergrund neuer inneruniversitärer und gesellschaftlicher Anforderungen, nämlich Entwicklungsforschung an der Universität Wien zu institutionalisieren, stand.

Die ersten Konzeptentwürfe für ein Senatsinstitut Internationale Entwicklung zeigen, dass die ProponentInnengruppe zur Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung von Anfang an sowohl die Einbeziehung verschiedener Disziplinen als auch die Kooperation mit ausländischen Forschern bzw. außeruniversitären Einrichtungen und einen umfassenden, keine Grenzen kennenden Forschungsbereich sowie die Errichtung eines eigenen Studienganges vorsah. Diese Vorhaben dienten der Verwirklichungen der Ziele des Instituts Internationale Entwicklung, nämlich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entwicklungspolitischer Maßnahmen in der Gesellschaft zu verankern und die Zukunft des Nord-Süd Verhältnisses mitzugestalten.

Nachdem im Juni 1990 der Antrag der ProponentInnengruppe auf Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung erfolgte, antwortete im Juli 1991 der akademische Senat mit dem Vorschlag ein „Zentrum für Nord-Süd Dialog“ zu gründen und forderte die Einberufung einer Arbeitsgruppe zur Vorbereitung eines Konzepts für ein solches Zentrum.

Aus dem Grund, dass Senatsinstitute nur dann zu errichten sind, „[...] wenn sich ihr Wirkungsbereich in Forschung und Lehre auf alle Fakultäten der Universität erstreckt [...]“ (Richtlinien betreffend gesamtuniversitärer Lehr- und Forschungseinrichtungen), empfahl der Akademische Senat die Gründung eines Universitätszentrums, einer Einrichtung, die sowohl Forschungsaufgaben als auch Lehraufgaben erfüllt (ebd.). Die Arbeitsgruppe Internationale Entwicklung sah jedoch einzig in der Organisationform eines Senatsinstituts die Möglichkeit ihrem Anspruch, inter- bzw. multidisziplinär lehren und forschen zu können, gerecht zu werden (Kolland 1990: 5). Darüber hinaus impliziert die Einrichtung eines

⁶ Eine Erhebung ergab, dass im Studienjahr 1993/94 insgesamt 130 für die Entwicklungsforschung relevante Lehrveranstaltungen an den Universitäten in Wien existierten (Figl 1994a). Alleine im Wintersemester 1994/95 existierten 138 Lehrveranstaltungen in diesem Bereich (ÖAD 1995).

Senatsinstituts „[...] den Bereich der Internationalen Entwicklung als eigenen Gegenstand und nicht als Annex verschiedener anderer Wissenschaften zu behandeln.“ (Schicho 1992: 1)

Am 8. Jänner 1992 wandte sich die Arbeitsgruppe Internationale Entwicklung erneut an den Akademischen Senat der Universität Wien und beantragte die Einsetzung einer Senatskommission zur Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung. Als zentrales Argument für die Notwendigkeit eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung nannte die ProponentInnengruppe, dass Forschungs- und Lehraktivitäten zu Entwicklungsfragen und zu Problemen von Entwicklungsländern an der Universität Wien „[...] weitgehend unkoordiniert, voneinander isoliert, ohne Ausrichtung auf ein Gesamtkonzept und verstreut über eine ganze Reihe von Instituten und Fakultäten [erfolgen].“ (Wohlschlägl 1992: 1)

Nur zwei Wochen nachdem der Antrag gestellt worden war, befürwortete der Akademische Senat schließlich die Einrichtung einer Senatskommission und begrüßte außerdem den von der ProponentInnengruppe vorgeschlagenen Studienversuch Internationale Entwicklung und bat diese ehestmöglich einen Studienplan zu erarbeiten (Wernhart 1992: 1).

In der Zeit zwischen 1992 und 1994 erarbeitete die Senatskommission einen Studienplan für die Studienrichtung Internationale Entwicklung und suchte 1994 um die Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung an.

In diesem Ansuchen wurden jene Argumente angeführt, die bereits 1990 in den ersten Konzepten der Senatskommission zur Einrichtung eines Senatsinstituts zu Entwicklungsfragen vorgebracht wurden. So versteht sich das Senatsinstitut Internationale Entwicklung als „[...] eine wesentliche Voraussetzung [...], damit Österreich gezielt seinen Beitrag zur Reduzierung des Nord-Süd-Gefälles der wirtschaftlichen Entwicklung, zur Reduzierung der Armut in der Dritten Welt [...] leisten kann.“ (Senatskommission 1994: 5) Darüber hinaus wurde hervorgehoben, dass ein solches Institut, vor dem Hintergrund des Nord-Süd Konflikts

- eine bildungspolitische Notwendigkeit darstellt;
- zu einem vertieften Verständnis der Probleme in Entwicklungsländern führt und
- das Interesse der Öffentlichkeit für den Nord-Süd Dialog fördert (Senatskommission 1994: 4).

Auf dieses Ansuchen folgte eine positive Rückmeldung von Seiten des Senats, in der es hieß, dass

[...] der Senat der Universität Wien in der letzten Sitzung die *Errichtung eines Senatsinstituts für Internationale Entwicklung sowie eines gleichnamigen*

Studienversuchs einstimmig beschlossen hat und der betreffende Antrag vom Senat an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung weitergeleitet wurde. *[Hervorhebung durch die Verfasserin]* (Figl 1994: 1)

Der Senat sprach seinen persönlichen Dank an die Senatskommission für deren Arbeit aus und hoffte, dass „[...] in ähnlich aufgeschlossener Weise das zuständige Ministerium sich des Anliegens dieses neuzugründenden Instituts annimmt[...]“. (ebd.)

Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung wies jedoch den im Jahre 1994 gestellten Antrag auf die Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung zurück. Als Begründung führte der damalige Wissenschaftsminister Busek an, dass bereits an der Universität Linz ein „Interdisziplinäres Forschungsinstitut für Entwicklungszusammenarbeit“ als Senatsinstitut eingerichtet worden war und es daher „[...] nicht zielführend [wäre], eine zweite ähnliche Einrichtung in Österreich zu gründen.“ (Die Presse: 18.1.1994: 19)

Ein zentraler Grund für die Ablehnung eines Instituts Internationale Entwicklung bildete darüber hinaus die Befürchtung des Ministeriums, dass mit der Gründung eines solchen Instituts weitere finanzielle Forderungen einhergehen werden. So gab der damalige Sektionschef des zuständigen Ministeriums für universitäre Angelegenheiten folgende Begründung für die Ablehnung eines Instituts bzw. Studiums Internationale Entwicklung an: „Naja, jetzt kommen Sie und wollen ein Studium haben, das gebe ich Ihnen aber nicht, weil morgen kommen Sie dann und sagen, Sie haben 700 Studierende, Sie brauchen 10 Professoren.“ (Kolland 19.04.2013)

Mit der Ablehnung des Senatsinstituts Internationale Entwicklung von Seiten des Ministeriums wurde das Ende der ersten Senatskommission eingeleitet.

Im Jahr 1998 stellte die nächste Senatskommission, die deutlich kleiner als die erste war und ein Wahlfach Internationale Entwicklung konzipiert hatte, erneut ein Ansuchen zur Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung an das Bildungsministerium. Schicho, der Vorsitzende der zweiten Senatskommission, führte als Begründung für die Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung, neben den Argumenten, die bereits 1994 vorgebracht worden waren, an, dass einer Senatskommission eine eigenverantwortliche Tätigkeit nicht möglich ist, da sie keine Universitätslehren zumelden bzw. keine Aufträge mit Drittmittelfinanzierung annehmen kann und somit „[...] der akademische Bereich als Ansprechpartner in der österreichischen Entwicklungspolitik und EZA praktisch nicht vorhanden ist.“ (Schicho 1998: 2)

Wie bereits im Jahr 1994, wurde dieser Antrag auf Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung erneut vom Ministerium zurückgewiesen.

Figl und Schicho sehen den Grund für die Ablehnung in der damals bevorstehenden Universitätsgesetzreform, die selbständig verwaltete Universitäten vorsah. Hätte das Ministerium damals ein Senatsinstitut Internationale Entwicklung errichtet, so hätte es auch dessen Finanzierung übernehmen müssen. (Figl 12.03.2013, Schicho 12.02.2013)

Mit der Universitätsreform im Jahr 2000 wurde die Institution der Senatskommission abgeschafft. Senatsinstitute wurden von da an entweder an Fakultäten angegliedert oder zu Zentren. Daher gab es ab 2000 keine Senatskommission Internationale Entwicklung mehr. Das Ganze nannte sich ab diesem Zeitpunkt Projekt Internationale Entwicklung und wurde an das *Zentrum für überfakultäre Forschung*, welches das vormalige Senatsinstitut für internationale und interdisziplinäre Forschung ablöste, formal angegliedert. Der damalige Vizerektor Arthur Mettinger und frühere Leiter des Senatsinstituts für internationale und interdisziplinäre Forschung sicherte die Finanzierung des Projekts IE. (Schicho 12.02.2013)

Gleichzeitig betont Schicho, dass das Projekt IE, das formal nicht existierte, nicht nur wegen der Unterstützung des damaligen Vizerektors wachsen konnte, sondern vor allem aufgrund des Einsatzes von Studierenden und Lehrenden, die sich selbst ausbeuteten. „Das Projekt hat funktioniert, weil Personen, die an das Projekt geglaubt haben, viel gearbeitet haben, aber schlecht bezahlt wurden.“ (Schicho 12.02.2013)

So haben Studierende wie Korbinian Schleicher oder Bernhard Weidinger wöchentlich unentgeltlich zahlreiche Stunden in den Aufbau des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung investiert, um dieses strukturell an der ÖH zu festigen und den Studierenden Serviceleistungen, wie Beratungsdienste oder die Erstellung eines kommentierten Vorlesungsverzeichnisses, anbieten zu können (Schicho 12.02.2013, Schleicher 13.03.2013).

Kurz vor der bevorstehenden Universitätsgesetzreform wurde nochmals ein Antrag auf Einrichtung eines Instituts Internationale Entwicklung an das Ministerium gerichtet, der abermals abgelehnt wurde. Daraufhin versuchte die Arbeitsgruppe gemeinsam mit dem Senat ein Institut für Internationale Entwicklung über den Entwicklungsplan der Universität Wien zu errichten, jedoch hieß es von Seiten des Ministeriums den Entwicklungsplan der Universität nicht zu bewilligen, solange die Errichtung eines solchen Instituts vorgesehen war. (Schicho 12.02.2013)

Im Jahr 2010 erfolgte schließlich die langersehnte Institutionalisierung der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien.

„Nach vielen Jahren können wir uns nun „Institut für Internationale Entwicklung“ nennen, oder auch „Forschungsplattform für Entwicklungsforschung“: endlich institutionalisiert; wahrgenommen schon viel früher.“ (Christiansen 2010: 57)

Die Gründe für die schlussendliche Zustimmung der Universitätsleitung sind sowohl auf die offizielle Anerkennung des Projekts IE durch die Austrian Development Agency (ADA), im Rahmen einer fünfjährigen Stiftungsprofessur, als auch auf die jahrelangen Proteste der Studierenden zurückzuführen, die im Jahr 2009 mediale Aufmerksamkeit erfuhren (Christiansen 2010: 54 f.).

Die Anerkennung von Entwicklungsforschung als Gegenstand an der Universität Wien erfolgte durch die temporäre Einführung eines Bachelorstudiengangs Internationale Entwicklung (von Wintersemester 2009/2010 bis Sommersemester 2012 inskribierbar) sowie durch die Genehmigung eines Masterstudiengangs Internationale Entwicklung, der seit Wintersemester 2011/2012 studiert werden kann.

1.2 Der Studiengegenstand Internationale Entwicklung

Nachdem im Kapitel 1.1 die Entstehungsphase des Projekts Internationale Entwicklung erläutert wurde, wird nun der Frage nach dem Studiengegenstand der Internationalen Entwicklung nachgegangen (siehe Kapitel 1.2.1). Anschließend wird der erste Studienplanentwurf für ein reguläres Studium Internationale Entwicklung (siehe Kapitel 1.2.2), das Wahlfach Internationale Entwicklung (siehe Kapitel 1.2.3) und der Studienplan des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung (siehe Kapitel 1.2.4) vorgestellt. Abschließend werden die Unterschiede und Parallelen zwischen dem Studienplan für ein reguläres und ein individuelles Diplomstudium aufgezeigt (siehe Kapitel 1.2.5).

1.2.1 Was bestimmt den Studiengegenstand der Internationalen Entwicklung?

Internationale Entwicklung ist eine *sozialwissenschaftliche Studienrichtung*, die in ihrem Lehrangebot die *allgemeinen und besonderen Dynamiken von regionalen und globalen Entwicklungsprozessen* umfasst. Entwicklung wird dabei als holistischer und relationaler Begriff verstanden. [...] *Entwicklungsprozesse und Beziehungen* (z.B.:

Nord-Süd, Süd-Nord) *in der einen Welt* [...] [machen] den *Untersuchungsgegenstand des Studiums IE* [...] [aus]. [*Hervorhebung durch die Verfasserin*] (Schicho 1999: 5)

Soziale, ökonomische, kulturelle und ökologische Entwicklungen der Menschen im internationalen Kontext bilden den Gegenstand des Studiums der Internationalen Entwicklung, wobei der Begriff „International“ als räumlicher und „Entwicklung“ als zeitlicher Begriff zu verstehen ist (ebd.).

Für den Wissenschaftler Bernstein sind Studien, die sich mit dem Gegenstand „Entwicklung“ auseinandersetzen,

[...] a field of almost infinite scope that includes everything from international economic relations and the politics of global governance to, say, micro-credit schemes for urban women or new cash crops – in short, everything that can affect the livelihoods and prospects of poorer people in poorer countries. (Bernstein 2007: 13)

Lawo und Colber beschreiben Entwicklungsforschung als dynamischen Gegenstand dessen Forschungsbereiche sich wandeln. Als zentrale Bereiche der Entwicklungsforschung identifizieren die beiden WissenschaftlerInnen Wachstumsstrategien, Armutsreduktion, Gleichstellung der Geschlechter, Migrationstrends, Umweltzerstörung, sozio-politische Veränderungen oder kulturelle Diversität. (Lawo, Colber 2007: 84)

Obwohl Studien, deren Studiengegenstand „Entwicklung“ bildet, die Anforderung haben, dass ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse von PolitikerInnen und ÖkonomInnen anerkannt und in Folge praktisch umgesetzt werden, sollen Development Studies nicht auf die Ausarbeitung von entwicklungspolitischen Leitlinien oder Entwicklungsmanagement reduziert werden.

The object of Development Studies is much broader, i.e. it takes as its *explanandum* the *structural causes of the lack of emancipation of people in the South* as well as in transitional economies elsewhere *and the strategies* [...] which are employed to solve this lack of emancipation. [*Hervorhebung durch die Verfasserin*] (Schuurman 2007: 50)

Neben dem Augenmerk auf strukturell bedingten Ursachen für die fehlende Emanzipation des Großteils der Bewohner von Entwicklungsländern, erachtet Schuurman einen akteurbezogenen Blickwinkel als zentral, da Strategien zur Selbstermächtigung von Bevölkerungen, die Einbeziehung unterschiedlicher Akteure, wie zivilgesellschaftliche Bewegungen, NGOs, nationale und internationale Regierungsorganisationen, sowohl im „Norden“ als auch im „Süden“ verlangt. Darüber hinaus betont der Wissenschaftler, dass nicht nur die Problemlösungsfindung in Entwicklungsländern, sondern auch die Strategieentwicklung für die Emanzipation von Minderheiten oder MigrantInnen in multikulturellen Gesellschaften in Ländern des Nordens, eine zentrale Aufgabe von Development Studies bildet. (ebd.)

Lawo und Colberg weisen in ihrer Auseinandersetzung mit Entwicklungsforschung darauf hin, dass eine entwicklungspolitische Problemlösung eine multidisziplinäre Herangehensweise verlangt (Lawo, Colberg 2007: 83). Diese Forderung erfüllt das Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien, da dessen Grundpfeiler der multi- und transdisziplinäre Ansatz bildet (Schicho 1999: 5). Um multidisziplinär bzw. transdisziplinär forschen zu können, ist die Anwendung von Methoden herkömmlicher Disziplinen (Politikwissenschaft, Ökonomie, Geschichte, Regionalwissenschaften, etc.) unabdingbar (Schicho 1999: 5).

Die transdisziplinäre Herangehensweise an Problemstellungen unterscheidet das Studium der Internationalen Entwicklung von herkömmlichen Studien, die den Status einer eigenen Disziplin innehaben. Transdisziplinarität ist eine wissenschaftliche Herangehensweise, um der Komplexität von gesellschaftlichen Problemen begegnen zu können.

[...] Transdisziplinarität [stellt] [sich] zum einen als eine *Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft* dar, wo es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme, z.B. [...] Umwelt-, Energie- und Gesundheitsprobleme, zu lösen. Zum anderen ist Transdisziplinarität auch ein *innerwissenschaftliches*, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der *wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip*. In beiden Fällen ist Transdisziplinarität ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip, das *dort wirksam* wird, *wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist* bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird. [*Hervorhebung durch die Verfasserin*] (Mittelstraß 2007: 3)

Im Studium der Internationalen Entwicklung soll Transdisziplinarität „[...] zu einer eigenen theoretischen und methodologischen Identität des Studiums IE führen, die im Wesentlichen auf einer Integration von „Raum“, „Zeit“ und „Sozialem“, d.h. von Geographie, Geschichte und Sozialwissenschaften beruht.“ (Schicho 1999: 5)

Ein transdisziplinäres Arbeiten ist erforderlich, um Fragestellungen, die durch die Vernetztheit von Entwicklungsprozessen aufgeworfen werden, angemessen begegnen zu können, denn die Kernprobleme Internationaler Entwicklung sind keiner einzelnen Disziplin zuordenbar (ebd.).

Laut Schicho befasst sich die Internationale Entwicklung wissenschaftlich mit drei unterschiedlichen Handlungsräumen:

- mit der historischen Dimension (Wie und warum ist die Gesellschaft so beschaffen wie sie ist?)
 - mit der Handlungsdimension (Welche Interventionen können positive Veränderungen bewirken?)
 - mit der normativen Dimension (Welche sind die Regeln, nach denen Entwicklung bzw. entwicklungsbezogenes Handeln ablaufen soll?)
- (Schicho 2006: 11)

Schuurman teilt Schichos Auffassung und identifiziert diese Dimensionen als Kernelemente aller „Development studies“⁷ (Schuurman 2007: 47).

Schicho streicht in Bezug auf das Studium der Internationalen Entwicklung heraus, dass „[d]ie zahlreichen Wissenschaftsrichtungen, die sich bislang [...] [den] Teilbereichen [der Entwicklungsforschung] gewidmet haben, [...] notwendige Partner im Prozess der organischen Entstehung einer eigenen, transdisziplinären Entwicklungsforschung [sind].“ (Schicho 2006: 11)

1.2.2 Das reguläre Studium Internationale Entwicklung

Neben der Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung, bildete die Vorbereitung einer Studienrichtung, die sich mit Entwicklungsfragen und den Problemen von Entwicklungsländern auseinandersetzt, die zentrale Aufgabe der beiden Senatskommissionen (vgl. Kapitel 1.1.2).

So konzipierte die erste Senatskommission zwischen 1992 und 1994 den Studienplan für den Studiengang Internationale Entwicklung.

Das Studium Internationale Entwicklung, so wie es in der Fassung von 1994 vorgestellt wird, ist ein interdisziplinäres, grundlagen- und anwendungsorientiertes Studium, das sich nicht nur als Spezialdisziplin versteht, sondern als Ergänzung zu den mit ihr verbundenen Studienrichtungen (Senatskommission Internationale Entwicklung 1994: 1). Dennoch soll es keine Subdisziplin darstellen und erhebt den Status auf Eigenständigkeit (vgl. Kapitel 1.1.2).

Darüber hinaus zeichnet sich der Studienplan durch eine offene Formulierung aus, da es möglich sein muss, auf die sich ständig verändernden ökonomischen, sozialen, politischen, ökologischen und psychischen Strukturen der globalen Gesellschaft eingehen zu können (Senatskommission Internationale Entwicklung 1994: 1).

Begründet wird die Einrichtung des Studiums Internationale Entwicklung mit dem Bedarf an

[...] entsprechend ausgebildeten Führungskräften und Wissenschaftern im Bereich der Internationalen Wirtschaft und des Managements, der Projektplanung und Evaluierung in der Entwicklungshilfe, im Bereich internationaler Beziehungen (Organisationen) sowie in der interkulturellen Zusammenarbeit. (Senatskommission 1994: 2)

⁷ Als „Development studies“ werden jene sozialwissenschaftlichen Studien bezeichnet, deren Forschungsinteresse unterprivilegierten Gesellschaftsgruppen in Entwicklungsländern und der Verbesserung von deren Lebensumstände gilt (Schuurman 2007: 47, Bernstein 2007: 13).

Aus dieser Begründung geht hervor, dass das Studium der Internationalen Entwicklung im Jahr 1994 als praxisnahes Studium konzipiert war, das klare Tätigkeitsfelder für seine AbsolventInnen definierte.

Der erste Studienentwurf für Internationale Entwicklung sieht eine Studiendauer von zehn Semestern vor und gliedert sich in zwei Studienabschnitte zu jeweils fünf Semestern. Im Zuge des Studiums gilt es Pflichtfächer in einem Ausmaß von 96 Stunden, sowohl Wahlfächer zu 48 Stunden als auch Freifächer im Rahmen von zehn Stunden zu absolvieren. (Senatskommission 1994: 3)

1.2.2.1 Der erste Studienabschnitt

Während des ersten Studienabschnitts sollen 82 Stunden absolviert werden, davon sind 58 Stunden Pflichtfächer. Den größten Anteil der Pflichtfächer bilden im ersten Studienabschnitt die einführenden Lehrveranstaltungen in den Gegenstand der Internationalen Entwicklung mit 28 Stunden. Diese setzen sich aus folgenden sieben Bereichen zusammen:

- I. Sozialphilosophische Grundlagen gesellschaftlicher Entwicklung bzw. Annäherung an den Begriff der Entwicklung, Entwicklungstheorien;
- II. Weltgeschichte als Geschichte von Entwicklung und Unterentwicklung, Asymmetrischen historischen Beziehungen, Kolonialismus, Entkolonialisierung-Neokolonisierung;
- III: Ökonomische und politologische Ansätze, die das globale Zusammenleben von Menschen regeln (ökonomische Modelle bzw. Nationen- und Staatenbildung);
- IV. Analyse sozialer Strukturen, sozialer Ungleichheit im regionalen und Nord-Süd-Zusammenhang, sozio-kultureller Entwicklung; Migration;
- V. Gesundheit: Krankheitsvorstellungen, Traditionelle Gesundheitspflege, Beziehung zur westlichen Medizin, Ernährung;
- VI. Ökologie und Raumplanung: allgemeine humanökologische und naturräumliche Aspekte, Prinzipien nachhaltiger Landentwicklung; Probleme und Grundlagen des Natur- und Umweltschutzes, Ressourcennutzung;
- VII. Rechtssysteme: Völkerrecht und nicht europäische Rechtssysteme, Rechtsfragen indigener Völker; Menschenrechte und Menschenrechtsschutz, Boden-, Erb-, Eherecht (Senatskommission 1994: 4).

Über die Einführung in den Gegenstand der Internationalen Entwicklung hinaus, beinhalten die Pflichtfächer Lehrveranstaltungen zu sozialwissenschaftlichen Methoden (18 Stunden), die Einführung in eine außereuropäische Sprache (vier Stunden) sowie Fächer zu Kommunikationsmethoden (sechs Stunden). Die Wahlfächer während des ersten

Studienabschnitts dienen dem Erwerb von Kenntnissen in relevanten Nachbardisziplinen sowie ermöglichen diese eine Schwerpunktsetzung. So sollen die Studierenden aus 13 vorgeschlagenen Studienrichtungen drei auswählen und Wahlfachblöcke zu jeweils acht Stunden erstellen. (Senatskommission 1994: 5)

Aus dem ersten Studienabschnitt des regulären Studiums Internationale Entwicklung geht hervor, dass, neben der Einführung in den Gegenstand, ein Schwerpunkt auf dem Erlernen von sozialwissenschaftlichen Methoden liegt sowie eine Auseinandersetzung mit einer außereuropäischen Sprache erfolgt.

1.2.2.2 Der zweite Studienabschnitt

Im zweiten Studienabschnitt müssen 72 Stunden absolviert werden. Mit einem Stundenausmaß von 24 Stunden machen in diesem Abschnitt die Wahlfächer den größten Anteil am Studium aus. Des Weiteren müssen in diesem Abschnitt Pflichtfächer im Ausmaß von 22 Stunden absolviert werden, die Lehrveranstaltungen zu Theorien Internationaler Entwicklung, interdisziplinäre Lehrveranstaltungen (vier Stunden) sowie fortgeschrittene Methoden (acht Stunden), in der die Grundlagen zur Forschungsplanung gelehrt werden, beinhalten. Darüber hinaus haben die Studierenden im zweiten Studienabschnitt einen Auslandsaufenthalt von mindestens einem Semester zu absolvieren. Es ist ihnen freigestellt entweder an einer ausländischen Universität, die ein Studium zu Entwicklungsfragen anbietet, zu studieren oder zum Forschen für die Diplomarbeit ins Ausland (vorzugsweise außerhalb von Europa) zu gehen. (Senatskommission 1994: 7)

Wie im ersten Studienabschnitt müssen Wahlfächer im Rahmen von 24 Stunden absolviert werden. Die Wahlfächer im zweiten Studienabschnitt dienen speziell der berufsorientierten Spezialisierung. Aus insgesamt elf Bereichen müssen zwei Wahlfachblöcke zu jeweils zwölf Stunden von den Studierenden absolviert werden. Zusätzlich zu den Wahl- und Pflichtfächern sollen im zweiten Studienabschnitt Freifächer absolviert werden, die der sinnvollen Ergänzung des Fachs Internationale Entwicklung dienen. Darüber hinaus muss im zweiten Studienabschnitt die Diplomarbeit (16 Stunden) verfasst werden. (Senatskommission 1994:8)

Aus dem zweiten Studienabschnitt des regulären Studiums Internationale Entwicklung geht hervor, dass, neben der Erweiterung der Fachkenntnisse, die berufsorientierte Spezialisierung sowie das selbständige Durchführen von Forschungsprojekten im Mittelpunkt stehen.

Aufgrund der fehlenden Institutionalisierung im Rahmen eines Senatsinstituts oder Zentrums konnte das Studium nie in der Form wie es 1994 von der ersten Senatskommission konzipiert

worden war, umgesetzt werden, jedoch wurde im Wintersemester 1998/99 Internationale Entwicklung erstmals als Wahlfach angeboten.

In den vier Jahren zwischen der Ablehnung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung von Seiten des Ministeriums und der Einführung eines Wahlfachs Internationale Entwicklung im Wintersemester 1998/99 verlief der weitere Verlauf des Projekts Internationale Entwicklung inneruniversitär aufgrund personeller Wechsel von Entscheidungsträgern nur sehr träge.

Ich denke, dass die Weiterentwicklung, die sehr zögerliche Weiterentwicklung immer mit äußeren Dingen zu tun gehabt hat, also, dass nicht so sehr wir diejenigen waren, sondern, dass da neue Personen gekommen sind. Da hast du einmal im Bundeskanzleramt jemanden anderen gehabt oder einen neuen Rektor (Kolland 19.04.2013).

1.2.3 Das Wahlfach Internationale Entwicklung

Ab dem Wintersemester 1998/99 wurde ein Wahlfachblock, der sich in zwei Studienabschnitte gliederte, in Umfang von je 24 Stunden angeboten (Senatskommission 1998: 1). Die Lehre konzentrierte sich dabei auf zwei Kernbereiche: Einerseits auf das bereits bestehende Lehrveranstaltungsangebot der Universität Wien im Bereich der Entwicklungsforschung und andererseits auf die Lehre des Kernteams des Projekts IE. Dieses Angebot konnte zum einen durch die Zusammenarbeit mit dem Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik ermöglicht werden, zum anderen durch die vom Ministerium vergebenen Lehraufträge für Entwicklungsforschung, die es seit den frühen 90ern an der Universität Wien gegeben hatte. (Schicho 12.02.2013)

Im Rahmen des Wahlfachs Internationale Entwicklung wurden Lehrveranstaltungen in Form von Vorlesungen, Übungen und Seminaren angeboten. In diesem ging es sowohl um historisch-geographische Strukturen (Wie funktioniert die Peripherie?) als auch um die Aneignung reflexiver Fähigkeiten über Handlungsspielräume in komplexen Strukturen (Was haben wir im Zentrum mit der Peripherie zu tun?). (Senatskommission 1998: 1)

Das Wahlfach IE gliederte sich in sechs Teilbereiche:

- I. Einführung in das Fach Internationale Entwicklung
- II. Einführung in die Entwicklungsökonomie
- III. Einführung in die Geschichte des Südens und die Nord-Süd-Beziehungen
- IV. Einführung in die Politik internationaler Beziehungen und die Institutionen der Internationalen Entwicklung
- V. Einführung in die Soziologie der Entwicklungsländer

VI. Praxis der EZA (ebd.)

Im Zuge der Analyse der Wahlfachprogramme für Internationale Entwicklung (Wintersemester 1998/1999 bis Sommersemester 2002) kristallisierten sich zwei regionale Schwerpunkte heraus: das koloniale Afrika und Lateinamerika (vgl. Senatskommission 1998, 1999, 2000, 2001, 2002). Diese Schwerpunktsetzung kann auf die Forschungsfelder der involvierten Kernlehrenden zurückgeführt werden, die entweder AfrikawissenschaftlerInnen, wie Prof. Schicho oder Prof. Grau, waren, oder sich auf Lateinamerika konzentrierten, wie im Falle von Prof. Kolland oder Prof. Drekonja.

1.2.4 Das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung

Im März 1999 macht Schicho die Senatskommission darauf aufmerksam, dass das neue Studiengesetz (UniStG) die Einführung eines individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung ermöglicht, da dieses, im Vergleich zu früheren Gesetzen, nicht nur Studierenden erlaubt einen Studienplan zusammenzustellen, sondern auch ProponentInnengruppen (vgl. UniStG (1997): 2. Abschnitt § 11, Schicho 1999: 1).

Diese rechtliche Lage lässt die Möglichkeit zu „[...] ein Diplomstudium Internationale Entwicklung zu konzipieren und anzubieten, ohne dass eine eigene Studienrichtung eingerichtet wurde.“ (Schicho 1999: 1)

Der zentrale Faktor, der jedoch zur Einrichtung eines individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung führte, bildete der dringliche Wunsch von Seiten der Studierenden, ein solches anzubieten.

Bernhard Weidinger – ein Student der ersten Stunde – war es dann, der unaufhörlich – beinahe wöchentlich – in die Sprechstunde von Walter Schicho und Franz Kolland pilgerte, immer mit demselben Anliegen: Aus dem Wahlfachkorb müsste man auch endlich ein eigenes Studium basteln – mit individueller Schwerpunktsetzungen, konzipiert auf Basis einiger für wesentlich erachteter Grundlagen. (Christiansen 2010: 49)

Es war somit das Engagement der Studierenden, die an der Ausarbeitung des Curriculums maßgeblich beteiligt waren (vgl. Haselbach 05.03.2013, Schleicher 13.03.2013) sowie eine dieses Vorhaben begünstigende Universitätsgesetzordnung, die die Errichtung eines eigenständigen Studiums Internationale Entwicklung in Form eines individuellen Diplomstudiums im Wintersemester 2002/03 ermöglichte.

Das Besondere am individuellen Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien liegt laut Schicho in der Tatsache, dass es sich um ein Grundstudium und

keine postgraduale Ausbildung, so wie in anderen Ländern, handelt (Bokor 2004: 1). Ein weiteres Spezifikum des Studiums Internationale Entwicklung sieht Schicho in der Schwerpunktsetzung, die im sozialwissenschaftlichen-historischen Bereich liegt, während Studienangebote, die sich außerhalb von Österreich mit Entwicklungsfragen beschäftigen, einen starken Fokus auf der Ökonomie haben (ebd.). Darüber hinaus stellte das individuelle Studium Internationale Entwicklung eine Chance für Leute dar, ein Studium auf ihre individuellen Fähigkeiten abzustimmen (Schicho 12.02.2013)

Die Mindeststudiendauer des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung beträgt acht Semester. Es umfasst verpflichtende Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 72 Stunden und 48 Stunden freie Wahlfächer. Als Voraussetzung für den Studienantritt werden Kenntnisse in zwei europäischen Fremdsprachen in Übereinstimmung mit der jeweiligen regionalen Spezialisierung genannt. (Senatskommission 1999: 4)

1.2.4.1 Der erste Studienabschnitt

Der erste Studienabschnitt besteht aus Pflicht- und Wahlpflichtfächern, die insgesamt 38 Stunden ausmachen sowie aus 20 Stunden der insgesamt 48 Stunden freien Wahlfächer.

Die Pflichtfächer setzen sich aus folgenden vier thematischen Blöcken zusammen:

- *Studieneingangsphase*: Einführung in den Gegenstand der Internationalen Entwicklung (acht Stunden);
- *Kernstudium*: setzt sich aus den Bereichen Wissenschaftstheorie und Methodologie, Kultur und Entwicklung, Soziologie der Entwicklungsländer, Entwicklungsökonomie, Entwicklungspolitik und Geschichte der Nord-Süd-Beziehungen zusammen (18 Stunden);
- *Transdisziplinäre Entwicklungsforschung* (vier Stunden);
- *Kontinentalanalyse*: regionalspezifische Lehrveranstaltungen, die der Orientierung zur regionalen Schwerpunktfindung dienen. (Senatskommission 1999: 4f.)

Die freien Wahlfächer, die 40% des gesamten Studiums ausmachen, „[...] sollen eine sinnvolle Ergänzung und Erweiterung des Fachstudiums darstellen und den Studierenden eine flexible Anpassung an die Möglichkeiten und Erfordernisse der Arbeits- und Berufswelt geben.“ (Senatskommission 1999: 5)

1.2.4.2 Der zweite Studienabschnitt

Im Zuge des zweiten Studienabschnitts müssen Lehrveranstaltungen in Umfang von 62 Stunden absolviert werden. Dabei sind 34 Stunden in Form von Pflichtfächern und 28 Stunden freie Wahlfächer zu absolvieren. Den größten Anteil an Pflichtfächern nimmt im zweiten Abschnitt die transdisziplinäre Entwicklungsforschung ein. So müssen zu den vier Themenblöcken „Problemfelder der soziokulturellen Entwicklung“, „Historisch-geographische Analyse“, „Entwicklungspolitiken“ sowie „Kultur & Entwicklung/Gender“, die eine Vertiefung des Kernstudiums aus dem ersten Studienabschnitt darstellen, jeweils Lehrveranstaltungen in Umfang von sechs Stunden besucht werden. Des Weiteren müssen noch sechs Stunden im Bereich Entwicklungsplanung und –management absolviert werden sowie ein interdisziplinäres Seminar und ein DiplomandInnenseminar. Darüber hinaus wird im zweiten Studienabschnitt die Diplomarbeit verfasst. (Senatskommission 1999: 7 f.)

1.2.5 Unterschiede und Parallelen zwischen dem regulären Studium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium

Das reguläre Studium Internationale Entwicklung und das individuelle Diplomstudium weisen Unterschiede als auch Parallelen auf, die in Kapitel 1.2.5.1 und 1.2.5.2 dargelegt werden.

1.2.5.1 Unterschiede

Ein zentraler Unterschied zwischen dem Entwurf für das reguläre Diplomstudium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium bildet die Studiendauer. So ist die Studiendauer des regulären Studiums zwei Semester länger als die des individuellen. Somit ist auch die Gesamtstundenanzahl des regulären Studiums um 36 Stunden größer als die des individuellen.

Ein Kernelement beider Studienpläne bilden die Wahlfächer mit 48 Stunden. Im individuellen Diplomstudium wird diesen jedoch ein noch größerer Stellenwert zuteil, da diese 40% des Gesamtstudiums, und nicht wie im regulärem Studium 30%, ausmachen. Im Studienplan aus dem Jahr 1994 sollen die Wahlfächer im zweiten Studienabschnitt, in dem diese den größten Anteil am Studium ausmachen, der berufsorientierten Spezialisierung dienen. Im Studienplan

des individuellen Diplomstudiums hingegen, werden die Wahlfächer nicht mit einer Berufsorientierung in Verbindung gebracht. In Bezug auf die Wahlfächer muss erwähnt werden, dass diese im individuellen Diplomstudium freier gestaltbar sind als im Entwurf für das reguläre Studium. Wohingegen im regulären Studium Auswahl und Zusammenstellung der Wahlfächer eingeschränkt bzw. vorgegeben ist, haben die Studierenden im individuellen Diplomstudium in puncto Wahlfächer totalen Gestaltungsfreiraum, was eine individuellere Spezialisierung zulässt als im Studienprogramm von 1994.

Darüber hinaus weist das reguläre Studium einen stärkeren Praxisbezug auf als das individuelle. Laut Schicho ist die starke Orientierung an der Praxis des Studienplans aus dem Jahr 1994 darauf zurückzuführen, dass in den 90er Jahren vor allem Personen in der Entwicklungsforschung tätig waren, die sehr stark in die Entwicklungshilfe involviert waren (Schicho 12.02.2013).

Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen den beiden Studienplänen stellen die beiden Anliegen Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenkenntnisse dar. Wohingegen im regulären Studium ein Auslandsaufenthalt als verpflichtend gilt, wird im individuellen Diplomstudium bloß auf die Möglichkeit eines solchen verwiesen (Senatskommission 1999: 9, Senatskommission 1994: 6).

Im Hinblick auf Fremdsprachen ist der Erwerb von Grundkenntnissen in einer außereuropäischen Sprache im regulären Studium verpflichtend, wohingegen im individuellen Diplomstudium das Erlernen einer außereuropäischen Sprache lediglich empfohlen wird. Jedoch wird im individuellen Diplomstudium Internationale Entwicklung vorgesehen, zwei europäische Fremdsprachen, in Übereinstimmung mit der regionalen Spezialisierung, zu beherrschen (Senatskommission 1999: 9).

Weiters sind Abweichungen im Bereich Methodik festzustellen. Wohingegen im regulären Studium sozialwissenschaftliche Methodenkollegs einen zentralen Bestandteil des ersten Studienabschnitts ausmachen, sind im individuellen Diplomstudium keine gesonderten Lehrveranstaltungen zu qualitativen und quantitativen Methoden vorhanden. Methoden sollen im individuellen Diplomstudium im Zuge der jeweiligen Proseminare und Seminare erlernt werden (Schicho 12.2.2013).

1.2.5.2 Parallelen

Im Zuge der Analyse der beiden Studienpläne ist festzustellen, dass im Kernstudium dieselben Aspekte von Entwicklung, nämlich historische, sozialphilosophische, ökonomische,

politische und kulturelle, behandelt werden. Das reguläre Studium behandelt zusätzlich die rechtliche und ökologische Dimension. Gemein ist den beiden Studienplänen darüber hinaus die Grundannahme, dass Entwicklungsforschung die Einbeziehung verschiedener Disziplinen verlangt.

Abbildung 1 veranschaulicht die Unterschiede und Parallelen zwischen dem regulären und dem individuellen Diplomstudium:

	Reguläres Studium IE (Konzept)	Individuelles Diplomstudium IE
Studiendauer	10 Semester (154 SSt.)	8 Semester (120 SSt.)
Wahlfächer (Anteil am Gesamtstudium)	• 48 SSt. (30%) • dienen der berufsorientierten Spezialisierung und individuellen Schwerpunktsetzung • eingeschränkte Auswahl	• 48 SSt. (40%) • dienen der individuellen Schwerpunktsetzung • beliebige Auswahl
Auslandsaufenthalt	verpflichtend	empfohlen
Außereuropäische Fremdsprachenkenntnisse	verpflichtend	empfohlen
Methodenkollegs (quantitative und qualitative Sozialforschung)	verpflichtend	nicht vorhanden
Thematische Aspekte des Kernstudiums	historische, sozialphilosophische, ökonomische, politische, kulturelle, ökologische, rechtliche Dimension	historische, sozialphilosophische, ökonomische, politische, kulturelle Dimension
Kenntnisse in der Planung, Management und Evaluierung von Entwicklungsforschung	verpflichtende Lehrveranstaltungen	verpflichtende Lehrveranstaltungen

Abb. 1: Unterschiede und Parallelen zwischen dem regulärem Studium Internationale Entwicklung und dem individuellen Diplomstudium

Zusammenfassung

Die Entstehung des Projekts Internationale Entwicklung (IE) geht auf das Anliegen von WissenschaftlerInnen zurück, Entwicklungsforschung an der Universität Wien zu etablieren. Die Errichtung eines Instituts Internationale Entwicklung wurde von dem Gedanken getragen, einen Beitrag zur Reduzierung der wirtschaftlichen Nord-Süd Kluft zu leisten. Außerdem gab es in Österreich, im Vergleich zu anderen Ländern des Nordens, keine universitäre Institution, die sich dem Feld der Entwicklungsforschung widmete.

Die unternommenen Anstrengungen führten Ende der 1970er Jahre zur Gründung des *Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten*, der den Anfang des Projekts Internationale Entwicklung markierte und erstmals eine theoretische Diskussion über Entwicklungspolitik auf universitärem Terrain ermöglichte. (vgl. Kapitel 1.1.1)

Im Juni 1990 wurde der erste Antrag auf Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung von insgesamt 22 Professoren unterschiedlicher Fakultäten an den Senat der Universität Wien gestellt. Der Name Internationale Entwicklung wurde gewählt, um zu zeigen, dass sich die wissenschaftliche Tätigkeit nicht auf „das Andere“, also jene Länder und Gesellschaften, die der „Dritten Welt“ zugeordnet werden, beschränkt, sondern dem globalen Netzwerk aus „Süden“ und „Norden“ gilt. Neben der Entwicklung und Einrichtung eines Studiengangs Internationale Entwicklung, sah das geplante Institut seinen Aufgabenbereich im transnationalen und interdisziplinären Forschen, in der Kooperation mit anderen Universitätsinstitutionen bzw. außeruniversitären Einrichtungen sowie in der Öffentlichkeitsarbeit. All diese Vorhaben dienten der Verwirklichung der Ziele dieses Instituts, nämlich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entwicklungspolitischer Maßnahmen in der Gesellschaft zu verankern und die Zukunft des Nord-Süd Verhältnisses mitzugestalten. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Im Juli 1991 beantwortete der Senat den Antrag mit dem Vorschlag ein universitäres „Zentrum für Nord-Süd Dialog“ zu gründen. Dieser Vorschlag wurde jedoch von der ProponentInnengruppe abgelehnt, da diese einzig in der Organisationsform eines Senatsinstituts die Möglichkeit sah, ihrem Anspruch inter- bzw. multidisziplinär lehren und forschen zu können gerecht zu werden. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Im Jänner 1992 wandte sich die Arbeitsgruppe Internationale Entwicklung erneut an den Senat der Universität Wien und beantragte die Einsetzung einer Senatskommission sowie den ehestmöglichen Beginn eines Studienversuchs Internationale Entwicklung. Dieser Antrag stieß

auf positive Resonanz beim Senat. Daraufhin wurde zwischen 1992 und 1994 ein Studienplan für ein Studium Internationale Entwicklung von der Senatskommission erarbeitet und im Jahr 1994 erneut um die Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung angesucht, das schließlich vom Senat begrüßt, jedoch vom zuständigen Ministerium, das damals die Entscheidungsgewalt über universitäre Angelegenheiten innehatte, abgelehnt wurde. Als Begründung wurde angeführt, dass bereits ein Forschungsinstitut für Entwicklungszusammenarbeit an der Universität Linz existiert und es daher nicht zielführend ist, eine zweite ähnliche Einrichtung in Österreich zu gründen. Diese Ablehnung von Seiten des Ministeriums markierte gleichzeitig das Ende der ersten Senatskommission zur Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Im Jahr 1998 stellte die zweite Senatskommission, die deutlich kleiner war als die erste, erneut einen Antrag auf Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung an das Ministerium, der jedoch wie im Jahr 1994 zurückgewiesen wurde. Die Gründe für die wiederholte Ablehnung werden zum einen in der Befürchtung des Ministeriums, dass mit der Gründung eines solchen Instituts weitere finanzielle Forderungen einhergehen werden und zum anderen in der damals bevorstehenden Universitätsreform, die selbstständig verwaltete Universitäten vorsah, gesehen. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Mit der Universitätsreform im Jahr 2000 wurde die Institution der Senatskommission abgeschafft und somit auch die Senatskommission Internationale Entwicklung offiziell aufgelöst, die sich von diesem Zeitpunkt an Projekt Internationale Entwicklung nannte. Von da an war die Internationale Entwicklung formal an das *Zentrum für überfakultäre Forschung*, unter der Leitung des damaligen Vizerektors Arthur Mettinger, der ein Institut für Entwicklungsforschung befürwortete, angegliedert. Primär sorgten Studierende sowie Lehrende, die für eine Realisierung des Projekts IE mit all ihren Kräften eintraten, für das Weiterbestehen. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Eine universitäre Institutionalisierung des Projekts IE an der Universität Wien erfolgte schließlich im Jahr 2010 mit der Gründung eines „Instituts für Internationale Entwicklung“ bzw. einer „Forschungsplattform für Entwicklungsforschung“. Die Gründe für die Zustimmung der Universitätsleitung sind auf die offizielle Anerkennung des Projekts IE von Seiten der Austrian Development Agency in Form einer fünfjährigen Stiftungsprofessur sowie die jahrelangen Proteste der Studierenden zurückzuführen. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Im Hinblick auf den Lehrgegenstand „Internationale Entwicklung“ handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Studienrichtung, die in ihrem Lehrangebot die allgemeinen und

besonderen Dynamiken von regionalen und globalen Entwicklungsprozessen umfasst und sowohl theoretisch als auch methodisch auf einer transdisziplinären Herangehensweise an Problemstellungen fußt. Entwicklungsprozesse und Beziehungen (z.B.: Nord-Süd; Süd-Nord) in der einen Welt bilden den Untersuchungsgegenstand der Internationalen Entwicklung, die sich mit drei unterschiedlichen Handlungsräumen befasst: der historischen Dimension (Wie und warum ist die Gesellschaft so beschaffen wie sie ist?), der Handlungsdimension (Welche Interventionen können positive Veränderungen bewirken?) und der normativen Dimension (Welche sind die Regeln, nach denen Entwicklung bzw. entwicklungsbezogenes Handeln ablaufen soll?). (vgl. Kapitel 1.2.1)

Bereits 1994 existierte ein Studienplan für ein reguläres Diplomstudium Internationale Entwicklung mit einer Studiendauer von zehn Semestern, das aufgrund der fehlenden Institutionalisierung im Rahmen eines Senatsinstituts oder Zentrums nie eingeführt wurde. Dieses Studium zeichnete sich, neben der Beschäftigung mit historischen, kulturellen, sozialphilosophischen, kulturellen, rechtlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Aspekten von Entwicklung, durch einen Schwerpunkt auf sozialwissenschaftlichen Methoden und selbstständiger Projektplanung aus. Des Weiteren sollte im Zuge dieses Studiums eine berufsorientierte Spezialisierung im Zuge der Wahlfächer erfolgen. (vgl. Kapitel 1.2.2)

Aufgrund der Zusammenarbeit der zweiten Senatskommission mit dem *Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik* konnte ab dem Studienjahr 1998/1999 ein Wahlfachblock Internationale Entwicklung in Umfang von 48 Stunden angeboten werden, der sich aus den seit den frühen 90er Jahren bestehenden Lehrveranstaltungsangebot der Universität Wien im Bereich der Entwicklungsforschung sowie der Lehre des Kernteams des Projekts IE zusammensetzte. (vgl. Kapitel 1.2.3)

Änderungen des Studiengesetzes sowie der dringliche Wunsch von Studierenden IE nicht nur als Wahlfach, sondern als Diplomstudium mit individueller Schwerpunktsetzung zu studieren, führten schließlich zur Entstehung eines Curriculums für das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung, welches vom Wintersemester 2002/03 bis zur Einführung des Bachelors im WS 2009/10 inskribiert werden konnte. (vgl. Kapitel 1.2.4)

Das individuelle Diplomstudium mit einer regulären Studiendauer von acht Semestern thematisiert im Kernstudium historische, sozialphilosophische, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte von Entwicklung sowie werden Lehrveranstaltungen, die in das Konzept der transdisziplinären Entwicklungsforschung einführen und Wahlpflichtfächer, die der Orientierung zur regionalen Schwerpunktsetzung dienen, absolviert. Darüber hinaus werden

im Zuge des Studiums Kenntnisse in der Entwicklungsplanung und im Entwicklungsmanagement erworben.

40% des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung bilden die freien Wahlfächer. Diese bieten, neben dem breiten Lehrveranstaltungsangebot im Kernstudium, eine Chance das Studium auf seine individuellen Fähigkeiten und Interessen abzustimmen. (vgl. Kapitel 1.2.4)

In Hinsicht auf die Unterschiede der beiden Studienprogramme kann gesagt werden, dass das reguläre Studium Internationale Entwicklung, so wie es im Jahr 1994 konzipiert wurde, den Studierenden geringeren individuellen Gestaltungsraum als im individuellen Diplomstudium lässt und praxisbezogener ist. Gemeinsam sind den beiden Studienprogrammen die zu berücksichtigenden Aspekte in der Entwicklungsforschung sowie der Zugang zur Entwicklungsforschung, der in der Einbeziehung verschiedener Disziplinen liegt. (vgl. Kapitel 1.2.5)

Neben dem Projekt Internationale Entwicklung, ist für diese Untersuchung der Begriff der Kompetenz von Bedeutung. Dieser wird im anschließenden zweiten Kapitel behandelt.

2 Kompetenzen

Da der Kompetenzbegriff für mein Forschungsinteresse einen zentralen Stellenwert einnimmt, findet in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit diesem statt. Einleitend werden die vielfältigen Anwendungen des Kompetenzbegriffs (siehe Kapitel 2.1) sowie das psychologische und erziehungswissenschaftliche Kompetenzkonzept (siehe Kapitel 2.1.1, 2.1.2) besprochen, bevor eine Definition des Kompetenzbegriffs für diese Untersuchung vorgenommen wird (siehe Kapitel 2.1.3). Anschließend wird der Begriff der Kompetenz vom Qualifikationsbegriff abgegrenzt (siehe Kapitel 2.2) und sowohl die Relevanz von Kompetenzen besprochen (siehe Kapitel 2.3) als auch der Begriff der Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen und deren Kategorisierungsmodelle erörtert (siehe Kapitel 2.4.). Abschließend werden Kritiken am Konzept der Schlüsselkompetenzen dargelegt (siehe Kapitel 2.4.3).

2.1 Der Begriff der Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist seit über 50 Jahren ein Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften (Klieme, Hartig 2007: 11) und einer der meistdiskutierten Begriffe schulischer und beruflicher Bildung im internationalen Raum (Maag-Merki 2009: 492, Gnahn 2007: 11).

Die sozialwissenschaftliche Verwendung des Kompetenzbegriffs wird auf drei Wurzeln zurückgeführt: die Soziologie Max Webers, die Linguistik von Noam Chomsky und die Psychologie von Robert White (Klieme, Hartig 2007: 15). Während Max Weber den Begriff der Kompetenz im Zusammenhang mit Zuständigkeit, Verfügung über Mittel sowie der Ausübung von Pflichten in der Gesellschaft brachte (Weber 1985/1922: 125), ging es in den linguistischen und psychologischen Konzepten um Fähigkeit und Bereitschaft (siehe Kapitel 2.1.1).

Nicht nur in der Soziologie, Linguistik und Psychologie wird der Kompetenzbegriff verwendet, sondern auch in den Rechtswissenschaften. So verweist der Begriff der Kompetenz im juristischen Kontext auf die Zuständigkeit einer rechtlichen Institution, Bestimmungen zu treffen (Pree 1986: 39).

Einzug in den alltäglichen Sprachgebrauch fand der Kompetenzbegriff erstmals als Noam Chomsky in den 1960ern seine Theorie der Sprachkompetenz formulierte, die die grammatischen Voraussetzungen für komplexes und variantenreiches Sprachhandeln

beschreibt (Chomsky 1965: 4). Im 21. Jahrhundert steht der Kompetenzbegriff im Alltag in Zusammenhang mit Beschreibungen von Berufsprofilen oder professionellen Anforderungen (Straub 2007: 35), mit der Befugnis Entscheidungen zu treffen sowie mit den Fähigkeiten von Personen (Maag-Merki 2009: 492).

Neben den Sprachwissenschaften, werden seit den 1970ern parallel Kompetenzkonzepte in der Psychologie und den Bildungswissenschaften entworfen (Klieme, Hartig 2007: 11). Der Kompetenzbegriff wird nicht nur in den Sozialwissenschaften verwendet, sondern auch in den Naturwissenschaften. So meint Kompetenz im biologischen Bereich, die Fähigkeit von Zellen DNA aufzunehmen, ein Prozess, der voraussetzend für die Transformierbarkeit von Bakterien ist (Solomon, Grossman 1996: 150).

Aus diesem kurzen Überblick über den Kompetenzbegriff geht hervor, dass der Begriff der Kompetenz in unterschiedlichen Feldern verbreitet ist und kontextspezifische Definitionen von Kompetenz vorherrschen. Im Folgenden werden das psychologische (siehe Kapitel 2.1.1) und erziehungswissenschaftliche Konzept (siehe Kapitel 2.1.2) der Kompetenz erläutert, die die Grundlagen für die Definition von Kompetenz in diesem Forschungskontext bilden (siehe Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Das psychologische Konzept der Kompetenz

White verwendet in der Psychologie als erster den Kompetenzbegriff (Klieme, Hartig 2007: 16) und bezeichnet Kompetenz als eine „[...] effective interaction of the individual with the environment“ (White 1959: 317). Damit beschreibt dieser bewusste Aktivitäten des Individuums zur Beeinflussung seiner Umwelt.

Die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in der Psychologie erfolgte aus einer zunehmenden Kritik an der Intelligenzdiagnostik. So drückt der Psychologe McClelland mit seiner Forderung „[...] testing for competence rather than for intelligence“ (McClelland 1973: 1) seinen Unmut über Testverfahren aus, die ausschließlich Auskunft über punktuelle Leistungen geben. Der Psychologe verweist mit dieser Forderung auf das Fehlen von Konzepten und Erhebungsverfahren, die der Kontextabhängigkeit von menschlichem Handeln Rechnung tragen. McClelland nimmt zwar keine klare Definition für Kompetenzen vor, dennoch geht aus seinem Artikel hervor, dass er mit diesem Begriff sowohl die kognitiven Voraussetzungen als auch persönlichen Eigenschaften eines Individuums bezeichnet, die es ermöglichen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen erfolgreich zu handeln (McClelland 1973: 10).

Dreißig Jahre später nehmen die Psychologen Connell, Sheridan und Gardner eine klare Begriffsdefinition für Kompetenzen vor, in der sie auf die Spezifität des Kontexts dieses Terminus aufmerksam machen und diesen als „realised abilities“ bezeichnen (Connell, Sheridan, Gardner 2003: 142). Somit definieren sie Kompetenz als die Realisierung individuellen Potenzials in einer konkreten Situation.

In der pädagogischen Psychologie wird der Kompetenzbegriff nicht nur durch kognitive Voraussetzungen und persönliche Eigenschaften bestimmt, sondern auch durch die Transferierbarkeit von allgemeinen Problemlösungsfähigkeiten, sprich durch erfolgreiche situative Handlungsfähigkeit. So bezeichnet Weinert Kompetenzen als

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen⁸, volitionalen⁹ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27 f.)

Die Transferierbarkeit von allgemeinen Problemlösungsfähigkeiten äußert sich in der Anwendung von fachspezifischem Wissen zur Lösung von Problemen in fachunabhängigen Kontexten. Beispielsweise kann durch die Anwendung von mathematischem Wissen ein Problem in einem sozio-ökonomischen Kontext, das mathematisches Know-how voraussetzt, gelöst werden (Weinert 2001: 27). Wie Weinert meint Dewe, dass Kompetenzen Individuen ermächtigen, vorhandenes Wissen auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen. Dieser Wissenschaftler meint, dass Kompetenz „[...] kein Faktenwissen [darstellt], das konditionierbar, lernbar und abrufbar ist, sondern [...] eine autonome Fähigkeit mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren.“ (Dewe 2010: 10)

Laut Hutter sind Kompetenzen „[...] Eigenschaften eines Menschen, die ihn in die Lage versetzen, in gegebenen Situationen ein Handlungsziel aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen zu erreichen. Kompetent sein heißt, Situationen angemessen zu meistern.“ (Hutter 2004: 7)

Veith hebt in seiner Kompetenzdefinition den Dispositionscharakter¹⁰ dieses Begriffs hervor und beschreibt Kompetenzen als „[...] hypothetische Konstrukte [...], die erforderlich sind um zielgerichtet absichtliche Zustandsänderungen in Situationen beziehungsweise an

⁸ Mit motivationaler Bereitschaft verbindet Weinert Lernbereitschaft, ein realistisches, positives Selbstkonzept zu haben und offen für widersprüchliche Informationen zu sein (Weinert 1999: 18).

⁹ Unter volitionaler Bereitschaft versteht Weinert Konzentrationsfähigkeit, Arbeitshaltung und Handlungsorientiertheit (Weinert 1999: 18).

¹⁰ Mit Dispositionen wird „[...] [die] Bereitschaft und Fähigkeit, daher die Möglichkeit, bestimmte seelische oder auch körperliche Inhalte (Leistungen, Erlebnisweisen, Erkrankungen, usw.) auszuleben [...]“ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2009: 221) gemeint.

beliebigen Objekten – an Sachen, anderen Menschen oder bei sich selbst – herbeizuführen.“ (Veith 2003: 32)

Erpenbeck und Heyse definieren in Anlehnung an den Psychologen Baitsch (Erpenbeck, Heyse 2007: 165) Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen¹¹ des Individuums (Erpenbeck, Heyse 2007: 159). „Kompetenz bringt [...] im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsdispositionen des konkreten Individuums auf den Begriff.“ (Erpenbeck, Heyse 2007: 29)

Wie Erpenbeck und Heyse definiert der Hochschullehrforscher und Lernforscher Rhein Kompetenzen als „[...] an die Person gebundene Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln.“ (Rhein 2010: 141) und hebt hervor, dass sich Kompetenzen stets in Handlungsvollzügen als Performanz ausdrücken (Rhein 2010: 142).

Zusammenfassend ergeben sich für mich aus den angeführten Definitionen von Kompetenzen folgende Charakteristika für den Kompetenzbegriff im psychologischen Kontext: Kontextabhängigkeit, Transferierbarkeit, Ergebnisbezogenheit, Erlernbarkeit, Zusammensetzung aus kognitiven und nicht kognitiven Aspekten sowie Leistungs- und Selbstorganisationsdisposition.

2.1.2 Das erziehungswissenschaftliche Konzept der Kompetenz

Laut Arnold und Schüssler hat der Kompetenzbegriff in den 1990-er Jahren eine wahre Renaissance erlebt. So scheinen in zahlreichen Publikationen Begriffe wie Kompetenzentwicklung, Handlungs- sowie Sozial- und Personalkompetenz auf, „[...] ohne dass der wissenschaftliche Standort, von dem aus die Begrifflichkeiten ihre Begründungsstruktur beziehen, offenbart wird.“ (Arnold, Schüssler 2001: 54)

Hartig und Klieme nach bedeutet die Kompetenzorientierung im Bildungskontext, „[...] Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse¹² einschließt.“ (Klieme, Hartig 2007: 13)

¹¹ Selbstorganisation meint hier „[...] ein Tätigkeitsmuster, das sich [durch] eigenständige, subjektive Zwecksetzung und die persönliche freie Wahl der eingesetzten Mittel kennzeichnen lässt.“ (Veith 2003: 40)

¹² In der Psychologie wird unter Selbstregulation die selbstorganisierte Realisierung inhärenter Potentiale und Entfaltung verstanden; als Selbstreflexion wird die Reflexion über die eigene Person bezeichnet (Lexikon der Psychologie 2001: 142). Als reflektive und selbstregulative Prozesse gelten beispielsweise Selbstkontrolle und Selbstbild (Ondracek, Störmer 2007: 85).

In den Bildungswissenschaften verwendet Roth im Jahr 1971 als erster den Begriff der Kompetenz (Klieme, Hartig 2007: 20), mit dem der Wissenschaftler eine individuelle Fähigkeit im Sinne von einer Disposition für Handeln und Urteilen verbindet:

Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth 1971: 180)

Diese Kategorisierung der Kompetenzen findet sich nicht nur in den Erziehungswissenschaften, sondern lässt sich auch im psychologischen Ansatz wiederfinden. So spiegelt sich Roths Trias im Schlüsselkompetenzkonzept von Weinert wider, wobei der Psychologe Sachkompetenz mit „Fähigkeit zum Umgang mit Informationen“ und „Entscheidungsfähigkeit“ verbindet und Selbstkompetenz mit „Planungs-, Monitorings- und Evaluationskompetenz“ präzisiert (Weinert 1999: 11).

Die bisher angeführten Definitionen des Kompetenzbegriffs im erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Kontext waren abstrakter Natur. Der folgende Kompetenzansatz macht das Konzept der Kompetenz greifbar und fasst das Kernelement dieses Begriffs – die Transferierbarkeit von Wissen und Fähigkeiten – aus psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive zusammen:

Auf einem Sprachcomputer, der „hören“ und „sprechen“ kann, würde [...] das Charakteristikum der Kompetenz nicht zutreffen, weil der Computer nur die Worte und die Syntax „versteht“, die er „kennt“, und auch nur das „sprechen“ kann, was er „kennt“. Ein im Sinne kommunikativer Kompetenz kompetenter Mensch jedoch kann auch Wortkombinationen und Sätze verstehen, die er noch nie vorher gehört hat, und er kann auch Sprachkombinationen entwickeln, die er vorher noch nie benutzt hat. (Dewe 2010: 110)

2.1.3 Die Definition von Kompetenz in diesem Forschungskontext

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die soeben vorgenommene Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz lediglich einen Ausschnitt der Kompetenzdebatte darstellt. Da der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Disziplinen wie der Sprachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Psychologie verwendet wird, und je nach Disziplin unterschiedliche Auffassungen über den Kompetenzbegriff existieren bzw. unterschiedliche Aspekte im Zentrum stehen, kann keine allgemeingültige Definition für den Terminus der Kompetenz vorgenommen werden.

Da der Begriff der Kompetenz in dieser wissenschaftlichen Arbeit einen zentralen Stellenwert einnimmt, möchte ich nun eine Definition für die weitere Verwendung dessen in dieser Untersuchung geben:

Kompetenzen sind entweder verfügbare oder durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erlernbare Fähigkeiten von Individuen, um selbstorganisiert unterschiedliche Aufgaben sowie Lebenssituationen bewältigen und Probleme lösen zu können. Kompetenzen umfassen einerseits sowohl Wissen ¹³ als auch kognitive Fähigkeiten und andererseits sozial-kommunikative Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation sowie motivationale Bereitschaft. ¹⁴

2.2 Der Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz

Um Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen zu beschreiben, wird nicht nur der Begriff der Kompetenz verwendet, sondern auch der Terminus der Qualifikation (Nieke 2008: 206). Im Folgenden sollen die zentralen Unterschiede zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten erläutert werden.

Arnold und Schüssler identifizieren als zentralen Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz den Kontext, in dem der jeweilige Begriff zu verstehen ist. Während der Begriff der Qualifikation auf den gesellschaftlichen Bedarf ausgerichtet ist und die arbeitsweltlichen Anforderungen, die an das Individuum gestellt werden, ins Zentrum rückt, orientiert sich der Begriff der Kompetenz an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (Arnold, Schüssler 2001: 55). Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff weist der Kompetenzbegriff stärkere ganzheitliche Charakteristika auf, da dieser sowohl kognitive als auch emotional-motivationale Aspekte beinhaltet, welche in Kombination als Merkmale von Persönlichkeiten aufscheinen (Weinert 2001: 27 f.). Der Begriff der Qualifikation steht im Gegensatz dazu mit ausschließlich instrumentell-technischen Fähigkeiten in Verbindung, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind (Raithel et al. 2007: 39). „Während sich Qualifikationen auf die Befähigung für ein konkret definiertes Handlungsfeld beziehen, lassen sich Kompetenzen als

¹³ Wissen in diesem Kontext bezeichnet kein Faktenwissen, sondern versteht sich als „[...] autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren.“ (Dewe 2010: 110)

¹⁴ Diese Definition ist eine Fusion der Kompetenzdefinitionen von Klieme, Hartig, Erpenbeck, Heyse; Veith und Weinert (Klieme, Hartig 2007: 21f.; Erpenbeck, Heyse 2007: 159; Veith 2003: 32; Weinert 2001: 27f.).

allgemeine Befähigung verstehen, in Situationen vorher nicht zureichend bestimmbarer konkreter Anforderungen spezifisch erfolgreich selbstgesteuert zu handeln.“ (Rhein 2010: 141)

Beck erachtet Kompetenzen als die notwendige Voraussetzung für das Wirksamwerden von Qualifikationen. So unterscheidet dieser den Begriff der Qualifikation von dem der Kompetenz folgendermaßen:

Qualifikation [...] [kann] als erworbene und in der Anwendung und Verwertung im Leistungserstellungsprozess sichtbare Ausprägungsform von in tieferen Schichten entwickelten, abstrakten und allgemeinen Kompetenzen, welche als Potenzial zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen dienen und bei entsprechender Motivlage eingesetzt werden. (Beck 2007: 18)

Sowohl Erpenbeck und Heyse als auch Raithel et al. unterscheiden den Qualifikationsbegriff vom Kompetenzbegriff hinsichtlich der Zielsetzungen von Lernprozessen.

Wohingegen beim Erwerb von Qualifikationen der Lernerfolg an der beruflichen Verwertbarkeit von Erlerntem gemessen wird, besteht der Lernerfolg beim Kompetenzerwerb in Form eines persönlichen Weiterentwicklungsprozesses, in der Entwicklung von personalen Fähigkeiten (Dewe 2010: 108; Raithel et al. 2007: 39).

Erpenbeck und Heyse definieren Qualifikationen als „[...] Positionsbestimmungen, die im Sinne von Leistungsparametern prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar sind [...]. Die entsprechenden Lehr-Lernprozesse sind auf Leistungsresultate gerichtet [...].“ (Erpenbeck, Heyse 2007: 29) Für diese beiden Kompetenzforscher ist der Qualifikationsbegriff eng mit der Erbringung von durch objektive Parameter überprüfbaren Leistungsresultaten verbunden. Im Gegensatz dazu bezeichnet der Kompetenzbegriff die inneren Voraussetzungen einer Person, entsprechende Leistungen hervorzubringen (vgl. Kapitel 2.1.1). Daher sind Kompetenzen nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen evaluierbar (Erpenbeck, Heyse 2007: 29 f.).

Im Vergleich zu Kompetenzen, die Erpenbeck und Heyse als Selbstorganisationsdispositionen definieren (vgl. Kapitel 2.1.1), repräsentieren Qualifikationen für Erpenbeck und Rosenstiel den aktuellen Wissensstand sowie die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten einer Person. Qualifikationen spiegeln jedoch nicht wider, ob jemand von seinem Wissensstand und Fertigkeiten ausgehend selbstorganisiert und kreativ handeln kann (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: XIX).

Ein weiterer Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz bildet das jeweilige Lernumfeld. Während der Begriff der Qualifikation ausschließlich das formale Lernen, also den Lernprozess auf Institutionen beschränkt, umfasst der Kompetenzbegriff, neben dem formalen, auch das informelle Lernen, das abseits der Institutionen und während der gesamten

Lebenszeit erfolgt (Schmidt 2005: 207; Arnold, Schüssler 2001: 56). Darüber hinaus spielt bei der Entwicklung von Kompetenzen das soziale Umfeld eine zentrale Rolle (Gnahs 2007: 31).

Bolder beschreibt den Unterschied zwischen dem Qualifikations- und Kompetenzbegriff als eine Dichotomie von objektiv evaluierbar und statisch versus subjektiv, dynamisch und innovativ. Er definiert Qualifikationen als ein „[...] in der Regel zertifiziertes [...] statisches Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten, das [...] Zugangsberechtigungen zu [...] Positionen im Erwerbssystem verteilt [...]“ (Bolder 2010: 813) und Kompetenzen als

[...] starke personengebundene Performanz-Potenziale mit den ihnen eigenen Dispositionen [...], die, in einer dynamischen Perspektive, immer an den Verlauf von Arbeitsprozessen und die Akkumulation praktischer Erfahrung gebunden sind und insbesondere aufgrund ihres permanent aktuellen Praxisbezugs sowohl als innovationsoffener als auch als innovationsträchtiger gelten. (ebd.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Begriff der Qualifikation an den arbeitsweltlichen Anforderungen, die an eine Person gestellt werden, orientiert, wohingegen der Begriff der Kompetenz das Individuum in den Mittelpunkt rückt. Weiter steht der Qualifikationsbegriff mit fachlichen Fähigkeiten in Verbindung sowie hat dieser die Konnotation der Statik. Der Kompetenzbegriff impliziert im Gegensatz dazu eine ganzheitliche Sichtweise auf das Subjekt und ist mit den Attributen der Dynamik und Innovationsbereitschaft versehen. Darüber hinaus wird die Aneignung von Qualifikationen stets mit institutionellem Lernen und somit mit einem formalen Lernprozess in Verbindung gebracht. Kompetenzerwerb findet sowohl im formalen als auch im informellen Rahmen und im sozialen Umfeld statt. Daraus ergibt sich, dass Kompetenzen ein Leben lang erworben werden.

Basierend auf der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Qualifikation und Kompetenz konnten folgende Unterscheidungskriterien identifiziert werden, die in Abbildung 2 veranschaulicht werden:

	Kompetenz	Qualifikation
<i>Kontext</i>	ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung	berufsbezogene Fähigkeiten
<i>Orientierung</i>	Subjektorientiert	nachfrageorientiert (Orientierung am Beschäftigungssystem)
<i>Lernziel</i>	persönlicher Weiterentwicklungsprozess	berufliche Verwertbarkeit des Erlernten
<i>Evaluation</i>	innere Voraussetzungen Leistungen hervorzubringen; aus der Realisierung der Dispositionen evaluierbar	durch Leistungsparameter evaluierbar
<i>Attribute</i>	dynamisch, innovativ, selbstorganisiert	statisch (repräsentieren einen Wissensstand)
<i>Lernumfeld</i>	informelle und formale Bildung	formale Bildung
<i>Erwerb</i>	Kompetenzerwerb findet lebenslanglich statt	Qualifikationen werden in Institutionen erworben

Abb. 2: Abgrenzung des Begriffs der Kompetenz von dem der Qualifikation

In Kapitel 2.3 wird nun der zunehmenden Relevanz von Kompetenzen im Vergleich zu Qualifikationen nachgegangen.

2.3 Die Relevanz von Kompetenzen

Während in Kapitel 2.1. der Qualifikationsbegriff vom Kompetenzbegriff abgegrenzt wurde, soll nun auf die Hintergründe des Paradigmenwechsels von der Qualifikation zur Kompetenz, der sich Anfang der 1990er vollzog (Arnold, Schüssler 2001: 54), eingegangen werden.

Seit den 1980ern sind tiefgreifende Veränderungen in den Industrieländern im Bereich von Technik und Arbeitsorganisation festzustellen, die oftmals als Dritte Industrielle Revolution bezeichnet werden (Clement 2002: 42). Es geht nicht mehr primär darum die Produktqualität sicherzustellen oder zu verbessern, denn diese Fähigkeit wird als selbstverständlich erachtet (Clement 2002: 43), sondern es wird versucht Wettbewerbsvorteile durch den Innovationsprozess sowie Produktionsprozess entlang der gesamten Wertschöpfungskette zu beschleunigen und zugleich profitträchtige Lösungen zu verwirklichen (Baethge-Kinsky 2001: 85).

Im produktiven Sektor führt dieser Trend zum einen dazu, dass Produktionsprozesse zunehmend automatisiert werden und zum anderen, „[...] dass durch Menschen geleistete Herstellungsarbeit tendenziell ab- und Gewährleistungsarbeit zunimmt.“ (Clement 2002: 43) Durch den automatisierten Produktionsprozess werden nun alle MitarbeiterInnen in die

Verantwortung für einen effizienten Produktionsablauf sowie einen beschleunigten Innovationsprozess mit einbezogen (Baethge-Kinsky 2001: 86).

Vom Qualifikationsprofil des „technischen Facharbeiters“ bleibt in dessen zentralen Dimensionen - handwerklichem Geschick und beruflichen Erfahrungswissen - nicht mehr viel übrig. [...] [Es] spielen [nun] Qualifikationselemente eine Rolle, die im traditionellen Facharbeiterprofil einen allenfalls nachrangigen Stellenwert hatten: Dies gilt für Analyse- und Interpretationsvermögen, für sozial-kommunikative Fähigkeiten sowie Kenntnisse über ökonomische und kulturelle Zusammenhänge. (Baethge-Kinsky 2001: 95)

Wie Baethge-Kinsky macht Sevsay-Tegethoff darauf aufmerksam, dass den Arbeitskräften sogenannte Hybridqualifikationen wie Kooperationsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit abverlangt werden, „[...] denen sie allein mit fachspezifischem Wissen nicht gerecht werden können. Die Orientierung am Begriff der Kompetenz gewinnt vor diesem Hintergrund zunehmend an Bedeutung.“ (Sevsay-Tegethoff 2004: 268)

Baethge-Kinskys und Sevsay-Tegethoffs Feststellungen zeigen, dass berufstypische Qualifikationen im 21. Jahrhundert im produktiven Sektor zwar notwendig, jedoch fachübergreifende Kompetenzen von größerer Bedeutung sind.

Als weiterer Grund für die zunehmende Bedeutung von Kompetenzen gilt die Tertiarisierung, die Ausweitung des Dienstleistungssektors gegenüber dem primären und sekundären Sektor, die im Vergleich zu Tätigkeiten im primären und sekundären Sektor nach erhöhten sozialen Fähigkeiten und Problemlösungsfähigkeiten verlangt (Jaeger, In der Smitten 2010: 1). Bolder stellt fest, dass der Prozess der Tertiarisierung vor allem in den letzten drei Jahrzehnten, seit der Einführung des Computers am Arbeitsplatz, rapide zugenommen hat (Bolder 2010: 814). Basierend auf Bolders und Baethge-Kinskys Beobachtungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Tertiarisierung eine Folge des vermehrten Einsatzes von Technik und EDV darstellt.

Ein weiterer Faktor für die Bedeutung von Kompetenzen bildet der Globalisierungsprozess, der mit der Liberalisierung und Entgrenzung nationaler Arbeitsmärkte sowie einem Bedeutungsverlust herkömmlicher Qualifikationen einhergeht (Bolder 2010: 814). So fordert Globalisierung ein höheres Maß an Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen (Jaeger, In der Smitten 2010: 2).

Innerhalb des Dienstleistungssektors ist eine Ausweitung jenes Bereichs festzustellen, der auf Wissen basiert, während die Nachfrage nach Dienstleistungen niedriger Qualifikationen sinkt, da diese Tätigkeiten von moderner Technologie ersetzt werden (Achatz, Tippelt 2001: 116 f.). Dieser Befund unterstützt die Aussage, dass „[...] ein dominanter Trend in Richtung einer *Wissens-Gesellschaft* [...]“ festzustellen ist (Bolder 2010: 817).

Die moderne Wissensgesellschaft zeichnet sich durch eine Durchdringung von Wissenschaft und Technik in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen aus sowie durch die Produktion und Nutzung von Wissen als Quelle von wirtschaftlicher Produktivität und Wachstum (Stehr 2001: 11). In einer solchen Gesellschaftsform spielt berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle, denn Wissen befindet sich in einem ständigen Wandel (Negt 2002: 27, Erpenbeck, Heyse 2007: 40).

[...] [D]ie beschleunigte Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse, die mit einem raschen Veralten eingeübter Fähigkeiten und Informationen verknüpft ist, hat zur Folge, dass das theoretische und praktische Wissen, das heute zum Beispiel Ingenieure und Ärzte erwerben, schon in einem Jahrzehnt in wesentlichen Teilen überholt sein wird. (Negt 2002: 27)

Aus den soeben geschilderten Prozessen, die in der Arbeitswelt stattgefunden haben, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass fachspezifisches Wissen, sprich spezifische Qualifikationen, an Relevanz verloren haben und fachübergreifende Kompetenzen bedeutender geworden sind (Weinert 2001: 27, Baethge-Kinsky 2002: 43; Käßpflinger, Reutter 2005: 11; Beck 2007: 41). So halten Käßpflinger und Reutters fest, dass „[b]etriebliche Anforderungsstrukturen [...] sich zunehmend dadurch auszeichnen, dass zu ihrer Bewältigung neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen erforderlich werden.“ (Käßpflinger, Reutters 2005: 11)

Bereits 1990 argumentiert Reetz, dass Flexibilität, Arbeitsmotivation, Leistungsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit Kompetenzen sind, die mindestens als ebenso bedeutsam erachtet werden wie berufsfachliche Qualifikationen (Reetz 1990: 20).

Moser nennt als Grund für die zunehmende Bedeutung der Kompetenz die Individualisierung der Gesellschaft:

Qualifikationen als objektive Messgrößen, die beschreiben, was jemand sozusagen lebenslang kann, werden in einer Gesellschaft zunehmend dysfunktional, die durch einen beschleunigten technologischen Wandel gekennzeichnet ist. Wenn die beruflichen Anforderungen sich rasch verändern, sind immer wieder Anpassungsleistungen nötig, welche selbstorganisiertes Handeln und mithin Selbstorganisationsdispositionen erfordern. (Moser 2010: 60)

Aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz von Kompetenzen, hat dieses Konzept Einzug in die Bildungspolitik gefunden. So bilden die Entwicklung von Kompetenzen in schulischen, hochschulischen sowie beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozessen die neue Leitidee der Bildungspolitik, die an Stelle des Erwerbs von Wissen, Bildung und Qualifikation rückte (Schaeper 2005: 209, Maag-Merki 2009: 492).

Resümierend möchte ich festhalten, dass tiefgreifende Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt, hervorgerufen durch technologische Erneuerungen, Tertiarisierung,

Globalisierung sowie der Etablierung einer Wissensgesellschaft, ein hohes Maß an Fähigkeiten wie Flexibilität, lebenslange Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse und Problemlösungsfähigkeit erfordert. Vor diesem Hintergrund ist das Konzept der Kompetenz zu betrachten, das den Individuen ermöglichen soll, aktuelle Herausforderungen zu bewältigen. Welche Kompetenzen Individuen dahingehend befähigen, wird in Kapitel 2.4 erläutert.

2.4 Der Begriff der Schlüsselkompetenz und Schlüsselqualifikation

In Kapitel 2.4 werden der Begriff der Schlüsselkompetenz und Schlüsselqualifikation und zentrale Schlüsselqualifikations- bzw. Schlüsselkompetenzmodelle besprochen (siehe Kapitel 2.4.1). Im Zuge dieser Auseinandersetzung werden die unterschiedlichen Ansätze und Ziele der einzelnen Modelle dargestellt (siehe Kapitel 2.4.1) sowie drei zentrale Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, nämlich Medienkompetenz, e-Competence und interkulturelle Kompetenz behandelt (siehe Kapitel 2.4.2). Abschließend werden Kritiken am Konzept der Schlüsselkompetenzen angeführt (siehe Kapitel 2.4.3).

In der Kompetenzdebatte wird zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden, also zwischen Kompetenzen, die sich auf einen fachlich abgrenzbaren Bereich (z.B.: mathematisches, physikalisches Wissen) beziehen, und Kompetenzen, die keinen spezifischen Fachdisziplinen zugeordnet werden können (z.B.: Selbstständigkeit, (Gnahn 2007: 8, Maag-Merki 2009: 497, Weinert 2001: 63).

Im Folgenden werden überfachliche Kompetenzen näher erläutert, für die der Begriff der Schlüsselkompetenzen verwendet wird (zum Beispiel bei Nünning 2007; Honolka 2003, Maag Merki, Grob 2003; Weinert 2001; Orth 1999) und welche Gegenstand zahlreicher ausführlicher wissenschaftlicher Abhandlungen sind (zum Beispiel Beck 1993, Orth 1999, Rychen/Salganik 2001, Beck 2007). Aus diesem Grund stellt die folgende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schlüsselkompetenz bzw. Schlüsselqualifikation einen Ausschnitt der Debatte dar und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Wie bereits erörtert wurde, ist ein zentrales Charakteristikum von Kompetenzen ihre Kontextspezifigkeit (vgl. Kapitel 2.1.1). Menschen stehen jedoch, im Zuge einer sich ständig wandelnden Lebensrealität und eines sich kontinuierlich verändernden Beschäftigungssystems, stets neuen Situationen gegenüber und müssen fähig sein diese erfolgreich bewältigen zu

können (vgl. Kapitel 2.3.) Dies führte „[...] to the search for context-independent, key competencies that are equivalent in their use and effectiveness across different institutions, different tasks and under varying demand conditions.“ (Weinert 2001a: 52)

Das Konzept überfachlicher Fähigkeiten existierte bereits vor dem 21. Jahrhundert. So wurden bis zum kompetenzorientierten Paradigmenwechsel in den 1990er Jahren nicht-fachspezifische Fähigkeiten mit dem Begriff der Schlüsselqualifikation bezeichnet. Seit diesem Zeitpunkt wird die Verwendung des Kompetenzbegriffs gegenüber dem Begriff der Qualifikation auf Grund der in Kapitel 2.2 dargelegten Eigenschaften des Kompetenzbegriffs präferiert (Maag Merki 2009: 497, Arnold, Schüssler 2001: 54, Moser 2010: 59).

Im universitären Kontext werden die Begriffe Schlüsselqualifikation und Schlüsselkompetenz jedoch als Synonyme verwendet (Nünning 2008; Schaeper, Bridis 2004; Honolka 2003; Orth 1999). Die beiden Begrifflichkeiten werden oftmals vermischt verwendet, da diese nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind. So haben einige Schlüsselqualifikationen nicht nur berufliche, sondern auch allgemeinbildende und lebensweltliche Bedeutung (Reetz 2006: 44; Honolka 2003: 6, Weinert 2001a: 52).

Als Schöpfer des Begriffs der Schlüsselqualifikation gilt der Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens (Reetz 1990: 16), der mit dem System der Schlüsselqualifikationen das Ziel einer möglichen Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem verfolgte (Knauf 2003: 11 f.). Mertens führte diesen Begriff in einer Zeit ein, in der es aufgrund des strukturellen ökonomischen Wandels zu Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und einer Krise der Bildungsplanung kam (Laur-Ernst 1990: 36). So nahm der Arbeitsmarktforscher folgende Definition für Schlüsselqualifikationen vor:

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens sicherstellen. (Mertens 1974: 40)

Aus Mertens Definition geht hervor, dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen aufgrund mangelnder Prognostizierbarkeit von zukünftigen Arbeitsanforderungen und einem ansteigenden Obsoleszenztempo (Zeit, die es dauert, bis ein Wissensinhalt obsolet geworden ist) von Fachwissen notwendig ist (Mertens 1974: 36). Schlüsselqualifikationen werden sinnbildhaft als Schlüssel verstanden, der die Menschen zur Selbstbefähigung ermächtigt und ihnen im beruflichen Leben viele Türen öffnen kann (Beck 1993: 27; Nünning 2008: 5). So wird mit dem Begriff der Schlüsselqualifikation „[...] die Aufmerksamkeit auf die zunehmende Bedeutung von fachübergreifenden Qualifikationen gelenkt“ (Sevsay-Tegethoff

2004: 267) bzw. verlagert dieses Konzept laut Reetz den Schwerpunkt „[...] von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen [...] hin zum Zentrum der Persönlichkeit.“ (Reetz 1990: 17) Im Gegensatz zu Mertens, für den Schlüsselqualifikationen die Beschäftigungsfähigkeit von Individuen in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt garantieren sollen (Mertens 1974: 40), decken laut Weinert Schlüsselkompetenzen den Bereich lebens- und arbeitsweltlicher Anforderungen ab (Weinert 2001a: 52).

Orths synoptischer Übersicht über Definitionen von Schlüsselqualifikation im Zeitraum von 1974 bis 1998 (Orth 1999: 38 ff.) sowie aus den in Kapitel 2.4.1. dargestellten Schlüsselqualifikationsmodellen zeigen, dass zahlreiche Auseinandersetzungen aus psychologischer, pädagogischer, soziologischer und beruflicher Perspektive mit diesem Terminus stattfanden und unterschiedliche Auffassungen zu diesem existieren. Dazu meint Selent, dass gerade weil sich WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Disziplinen mit diesem Begriff befassten, keine allgemeine Definition vorherrscht (Selent 2002: 1). Dennoch ist diesen unterschiedlichen Modellen gemein, dass die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen „[...] im Kontext arbeitsweltlicher und allgemeingesellschaftlicher Veränderungen [...]“ (Orth 1999: 42) zu interpretieren sind.

Im universitären Kontext werden Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen jedoch ausschließlich mit allgemein berufsqualifizierenden Kompetenzen in Verbindung gebracht (Nünning 2008, Schaeper, Bridis 2004), die im Zuge des Bologna-Prozesse Einzug in die Studienpläne gefunden haben (Nünning 2008: 2) und eng mit der Debatte um die Beschäftigungsfähigkeit („employability“) von Studierenden verbunden sind (Schaeper 2005: 209). So geht aus dem europaweiten Qualifikationsrahmen für Master- und Bachelorstudiengänge hervor, dass während des Bachelor- und Masterstudiums folgende drei Schlüsselkompetenzen erworben werden sollen:

- Anwenden und Verstehen von fachspezifischem Wissen,
- Interaktionsfähigkeiten¹⁵,
- Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (Bologna Working group on qualifications frameworks 2005: 193 f.).

Wie aus der Publikation *„Schlüsselqualifikationen. Das Plus eines universitären Studiums. Informationen für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber“* hervorgeht, werden im universitären Kontext mit dem Begriff Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen folgende Assoziationen gemacht:

- 1) Disziplinen- und berufsübergreifende Kompetenzen,

¹⁵ Interaktionsfähigkeit meint hier die zielgruppenorientierte mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

- 2) Fähigkeiten und Einstellungen, die transferierbar bzw. übertragbar sind,
- 3) Qualifizieren Individuen für unterschiedlichste Anforderungen, Berufe, Funktionen und Positionen (Honolka 2003: 7).

Anhand von den hier vorgestellten Definitionsansätzen zu Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen lassen sich meiner Meinung nach folgende fünf Dimensionen als gemeinsame Nenner identifizieren:

- Der Begriff der Schlüsselkompetenz impliziert die Entspezialisierung von Bildung.
- Schlüsselkompetenzen sind überfachliche Kompetenzen.
- Schlüsselkompetenzen können erworben werden.
- Schlüsselkompetenzen implizieren eine breite Verwertbarkeit in lebens- und arbeitsweltlichen Kontexten.
- Schlüsselkompetenzen dienen der Bewältigung einer sich ständig wandelnden Lebens- bzw. Arbeitswelt.

2.4.1 Schlüsselqualifikations- bzw. Schlüsselkompetenzmodelle

Seit den 1970ern sind zahlreiche Schlüsselqualifikations- bzw. Schlüsselkompetenzmodelle entstanden, die unterschiedliche Ziele verfolgen (vgl. Orth 1999: 38). An dieser Stelle sollen Kategorisierungen von Schlüsselqualifikationen vorgestellt werden um zu zeigen, dass unterschiedlichen Modellen verschiedene Ansätze zugrunde liegen und diese verschiedene Ziele verfolgen.

Dieter Mertens, jener Wissenschaftler, der den Begriff der Schlüsselqualifikation eingeführt hat (vgl. Kapitel 2.4.), unterscheidet folgende vier Typen von Schlüsselqualifikationen:

- *Basisqualifikationen* (logisches, analytisches, kritisches, kreatives, konzeptionelles, dispositives, strukturierendes Denken sowie Lernfähigkeit);
- *Horizontalqualifikationen* (horizontweiternde Informationen über Informationen: Wissen über das Wesen von Informationen, Gewinnung von Informationen, Verstehen von Informationen, Verarbeiten von Informationen);
- *Breitenelemente* (spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Tätigkeitsfelder als praktische Anforderungen am Arbeitsmarkt auftreten);
- *Vintage-Faktoren* (dienen in der Erwachsenenbildung der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen) (vgl. Mertens 1974: 41 f.).

Laur-Ernst interpretiert Mertens Überlegungen als Perspektivenwechsel:

Nicht mehr die aktuellen oder kurzfristig erwarteten betrieblichen Anforderungen sollten die entscheidenden Leitlinien für die Berufsbildung abgeben, sondern Ausgangspunkt müsse der Lernende (Beschäftigte) und die Entwicklung seiner Kompetenzen sein. (Laur-Ernst 1990: 37)

Während im Zentrum des Schlüsselqualifikationsmodells von Mertens die Bewältigung der sich ständig wandelnden Anforderungen im Beschäftigungssystem steht (Mertens 1974: 37), vertritt Reetz eine individuumorientierte Sichtweise des Konzepts der Schlüsselqualifikationen und definiert diese als „[...] eine allgemein höhere Form von beruflicher Handlungsfähigkeit [...].“ (Reetz 1990: 17 f.)

Die Systematisierung der Schlüsselqualifikationen im Modell von Reetz verfolgt ein ganzheitliches Prinzip, in dem alle „[...] psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns [...]“ (Reetz 1990: 21) berücksichtigt werden. Der Berufspädagoge nimmt folgende Systematisierung von Schlüsselqualifikationen vor:

- *persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten* (z.B.: Haltungen, normative Orientierungen);
- *leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete Fähigkeiten* (z.B.: Problemlösen, Entwicklung von Konzepten, Entscheiden);
- *sozialgerichtete Fähigkeiten* (z.B.: Verhandlungs-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit) (vgl. Reetz 1990: 22).

Diese Systematisierung übersetzte Reetz anschließend in die drei Kompetenzdimensionen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die sich an der Rothschen Persönlichkeitstheorie, welche die menschliche Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt rückt, orientieren (ebd.).

Eine differenziertere Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen als Reetz nimmt Orth vor. Basierend auf verschiedenen Definitionen von Schlüsselqualifikationen, die im Zeitraum von 1974 bis 1998 entstanden, hat die Wissenschaftlerin eine eigene Kategorisierung entwickelt, die die verschiedenen Facetten dieses Begriffs aus einer psychologischen, soziologischen und pädagogischen Perspektive integriert.

Orths Modell umfasst folgende vier Kompetenzdimensionen, die dem Individuum eine erfolgreiche Bewältigung sowohl lebens- als auch arbeitsweltlicher Anforderungen ermöglichen:

- *Sozialkompetenz*: Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu unter anderem auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen;

- *Methodenkompetenz*: Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört zum Beispiel Problemlösungsfähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit;
- *Sachkompetenz*: Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in fachübergreifenden Bereichen einsetzbar sind, also nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen;
- *Selbstkompetenz*: Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der „Arbeitsugenden“ identifiziert, obwohl das Gemeinte sich darin nicht erschöpft, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu zählt unter anderem Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation. (Orth 1999: 109)

Wie aus den Modellen von Reetz und Orth hervorgeht, bildet deren Ausgangspunkt die individuelle, menschliche Handlungsfähigkeit in einer sich ständig wandelnden Lebens- und Arbeitswelt. Im Gegensatz dazu geht aus dem Schlüsselkompetenzmodell von Negt hervor, dass diesem eine gesamtgesellschaftliche Vision, nämlich die der Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, zugrunde liegt. Die Klassifikation von Kompetenzen, die Negt vornimmt, steht vor dem Hintergrund einer fundamentalen Kritik am schulischen Bildungssystem (Negt 2002: 17) und dient der Bewältigung einer „[...] grundlegenden [gesellschaftlichen] Strukturkrise, der durch herkömmliche Berufsarbeit definierten Industriegesellschaft [...]“. (Negt 2002: 31) So unterscheidet Negt folgende sechs Schlüsselkompetenzen, die zu einer „[...] befriedigenden Lebensorientierung [...]“ (Negt 2002: 218) führen sollen:

1. *Grundlagenkompetenz (Zusammenhang herstellen)*: Stellt die Basis für alle anderen Kompetenzen dar und meint die Fähigkeit Beziehungen zwischen Dingen, Verhältnissen und den eigenen Lebenszusammenhängen herzustellen. Anstelle von bloßer Wissensvermittlung soll eine Denkhaltung geschult werden, die Zusammenhänge feststellen lässt, Gewichtung vornimmt, Bedeutung zuordnet und die Verbindung zur eigenen Person herstellen lässt. (vgl. Negt 2002: 219)
2. *Identitätskompetenz*: Mit bedrohter und gebrochener Identität umgehen lernen in einer Zeit, in der Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit und Leben am Existenzminimum präsent sind (vgl. Negt 2002: 227).

3. *Technologische Kompetenz*: Gesellschaftliche Wirkungsweise technischer Entwicklungen einschätzen und unterscheiden können, welche Technologien Fortschritt bringen und welche nicht (vgl. Negt 2002: 236).
4. *Gerechtigkeitskompetenz*: Herstellung eines natürlichen Rechtsbewusstseins, sowohl Sensibilität für Recht und Unrecht als auch Gleichheit und Ungleichheit entwickeln (vgl. Negt 2002: 244).
5. *Ökologische Kompetenz*: Respektvoller, verantwortungsbewusster Umgang mit seinen Mitmenschen und der Natur (vgl. Negt 2002: 235 f.).
6. *Historische Kompetenz*: Fähigkeit zur Utopie und Vision durch die Vergegenwärtigung der eigenen und gesellschaftlichen Geschichtlichkeit sowie die Fähigkeit zu einer sinnvollen Zeiteinteilung in einer Periode, in der die Zeit, die für die Güterproduktion benötigt wird, sinkt und die freie Zeit wächst (vgl. Negt 2002: 244 f.).

Ein weiteres Schlüsselkompetenzmodell, dem wie bei Negt eine gesellschaftliche Vision zugrunde liegt, stellt das Kompetenzmodell der OECD dar. Im Zuge des OECD-Projekts „*Definition and Selection of Key Competences*“ wird der Frage nachgegangen, über welche Kompetenzen ein Individuum verfügen sollte, um erfolgreich und verantwortungsbewusst die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können (Rychen 2001: 2). Die Basis des Kompetenzmodells stellt eine Befragung von internationalen ExpertInnen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Ländern dar. Anlass für dieses Projekt bildeten die „[...] large-scale value changes, instability of norms, substantial global inequality of opportunities, social exclusions, poverty in all its forms, and environmental threats [...]“ (Rychen 2001: 1) zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Im Zuge des OECD-Projekts, bekannt als DeSeCo Projekt (Definition and Selection of Competencies), wurden folgende Schlüsselkompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie der Vereinbarung von Wirtschaftswachstum mit ökologischer Nachhaltigkeit sowie der gerechten Verteilung des Wohlstands identifiziert:

- *Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln*: Menschen können Sprache, Symbole, Text und Informationen interaktiv anwenden;
- *Interagieren in heterogenen Gruppen*: Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kooperation mit Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen;

- *Autonome Handlungsfähigkeit*: Fähigkeit Verantwortung für das eigene Leben übernehmen zu können (vgl. OECD 2005: 4).

Im Gegensatz zu den Ansätzen von Negt und der OECD, die sich an der Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie der Bewältigung globaler Herausforderungen orientieren, nennen Erpenbeck und Heyse in ihrem Modell jene Kompetenzen, die diese als zentral für eine erfolgreiche berufliche Karriere erachten. So identifizieren Erpenbeck und Heyse, die sich in ihrer Publikation „*Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*“ mit dem Erwerb und den Entwicklungen von berufsrelevanten Kompetenzen auseinandersetzen, folgende Schlüsselkompetenzen:

- *Personale Kompetenzen*: reflexiv selbstorganisiert zu handeln, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen;
- *Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen*: aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten. Vermögen die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren;
- *Fachlich-methodische Kompetenzen*: Bei der Lösung von Problemen selbstorganisiert zu handeln, also mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen;
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen*: kommunikatives und kooperatives selbstorganisiertes Handeln, das ein gruppenorientiertes Verhalten beinhaltet, das zur Entwicklung neuer Pläne, Aufgaben und Ziele führt (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007: 159).

Für Erpenbecks und Heyses Kompetenzmodell lässt sich das Schlagwort Selbstorganisation identifizieren sowie zeigt sich, dass fachübergreifende Kompetenzen ausschlaggebend für eine erfolgreiche berufliche Karriere sind.

Der Psychologe Weinert macht jedoch darauf aufmerksam, dass obwohl Fachwissen eine immer unbedeutendere Rolle spielt, fachübergreifende Kompetenzen alleine nicht ausreichend sind, um lebensweltlichen Problemen begegnen zu können.

Um ein mathematisches Problem, das in einem sozio-ökonomischen Kontext situiert ist zu lösen, braucht man das notwendige mathematische Wissen und zugleich die fachübergreifenden Kompetenzen, um die Aufgabe aus dem übergeordneten sachlichen Zusammenhang [...] herauslösen und das Ergebnis sinnvoll für die Lösung des nicht-mathematischen Problems nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)

So zeigte die psychologische Forschung, dass überfachliche Kompetenzen erst in Kombination mit speziellen Fachkompetenzen eine Handlungsfähigkeit zur Bewältigung komplexer Aufgaben in realistischen Kontexten ermöglicht (ebd.). Gleichzeitig zeigt die Lehr-Lern-Forschung auf, dass überfachliche Kompetenzen, wie die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, Kompetenzen in fachlicher Hinsicht kompensieren können (Maag Merki 2009: 497).

Aus der soeben vorgenommenen Darstellung und Diskussion verschiedener Schlüsselkompetenzmodelle, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, wurde ersichtlich, dass diesen unterschiedliche Zugänge zur Auswahl von Kompetenzen zugrunde liegen und mannigfache Ziele verfolgen: Es kann zwischen einem berufspädagogischen (Mertens), individuumorientierten (Reetz), gesellschaftsorientierten (Negt, OECD), karriereorientierten (Erpenbeck/Heyse) sowie einem Ansatz, der den bildungsökonomischen und individuumorientierten integriert (Orth), unterschieden werden.

Während das primäre Ziel des Schlüsselqualifikationsmodells von Mertens die Anpassung des Individuums an die sich wandelnden Anforderungen des Beschäftigungssystems bildet, steht im Mittelpunkt des Schlüsselkompetenzmodells von Reetz die Förderung der individuellen Persönlichkeit als Ganzes. Bei den Kategorisierungen von Negt sowie der OECD bildet der Ausgangspunkt die Verbesserung gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie die erfolgreiche Bewältigung von lebensweltlichen Herausforderungen, wie der gerechten Verteilung von Wohlstand oder der Vereinbarung von Wirtschaftswachstum mit ökologischer Nachhaltigkeit. Ein ganz anderes Ziel verfolgt das Schlüsselkompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse. Die von diesen beiden Wissenschaftlern identifizierten Schlüsselkompetenzen sollen für eine erfolgreiche berufliche Karriere sorgen.

Werden die angeführten Schlüsselkompetenzmodelle, die nach den 1970ern entstanden sind, mit dem ursprünglichen Modell von Mertens verglichen, so ist nicht nur eine Begriffsverschiebung von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen festzustellen, sondern auch eine inhaltliche Wende zu identifizieren. Während Mertens Modell von Schlüsselqualifikationen durch allgemeines, transferierbares Wissen in Kombination mit Fachqualifikationen charakterisiert ist, stehen in auf Mertens folgenden Kategorisierungen von Schlüsselkompetenzen personale Kompetenzen, wie Selbstständigkeit und

Kommunikationsfähigkeit (vgl. Modell von Reetz und Erpenbeck, Heyse) oder der respektvolle Umgang mit seinen Mitmenschen und der Umwelt (vgl. Modell von Negt und der OECD), sprich Verhaltensweisen und Werthaltungen der Individuen, im Mittelpunkt.

2.4.2 Die Schlüsselkompetenzen Medienkompetenz, e-Competence und interkulturelle Kompetenz

In diesem Kapitel werden Medienkompetenz, e-Competence und interkulturelle Kompetenz, die als zentrale Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts gelten (Gapski 2009: 410, Gymnich, Erll 2010: 5, Sutter 2010: 42) dargestellt.

2.4.2.1 Medienkompetenz und e-Competence

Im gesamtgesellschaftlichen Kontext gilt Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (Saxer 1992: 21, Gapski 2009: 410). So wird diese in Bologna-konformen Studiengängen als kompetenzspezifische Zielsetzung genannt (Carstensen 2007: 210).

Der Begriff der Medienkompetenz beschreibt in der aktuellen Diskussion die „[...] Fähigkeit und Bereitschaft zur tatsächlichen Nutzung neuer medial eröffneter Möglichkeiten [...]“ (Sutter 2010: 41), die mit dem Schlagwort Web 2.0¹⁶ in Verbindung gebracht werden (ebd.). Der Begriff der Medienkompetenz ist zu einem „[...] massenmedialen Konstrukt [...]“ (Gapski 2009: 412) geworden, der keinen exklusiven Begriff der medienpädagogischen Fachdiskussion mehr darstellt (ebd.). Der Begriff der Medienkompetenz im pädagogischen Diskurs geht auf Dieter Baake zurück, der folgende vier Hauptfelder der Medienkompetenz unterscheidet:

- Medienkritik: Fähigkeit sich analytisch, reflexiv und ethisch auf Medien zu beziehen;
- Medienkunde: Wissen über das Mediensystem sowie die Fähigkeit die einzelnen Medien bedienen zu können;
- Mediennutzung sowohl aktiv als Anbieter, als auch rezeptiv;
- Kreative und innovative Mediengestaltung (vgl. Baake 1996: 8).

¹⁶ Der Begriff Web 2.0 geht auf Tim O'Reilly zurück:

Web 2.0 is the network as platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform: delivering software as continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an “architecture of participation [...]”. (O'Reilly 2005)

Aus dieser Definition geht hervor, dass Medienkompetenz mehr als das Anwendungswissen von Medien darstellt. Glapski hält in diesem Zusammenhang fest, dass der medienpädagogische Diskurs „[...] Werte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation im Hinblick auf das Medienhandeln [betont] [...]“. (Glapski 2009: 415)

Im hochschulischen Kontext wird Medienkompetenz mit dem Begriff des „E-learning“, dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien, verbunden (Mayrberger 2010: 309).

„Mittlerweile gehört E-Learning, vor allem an Hochschulen, mehr und mehr zum Alltag in der Lehre.“ (Sutter 2010: 42)

Mittlerweile wird zwischen E-Learning 1.0 und E-Learning 2.0 unterschieden. Wohingegen E-Learning 1.0 eine geschlossene Lernumgebung, die von Lehrenden für Lernende zur Verfügung gestellt wird, beschreibt (Kerres, Nattland 2007: 46), wird E-Learning 2.0 als eine offene, vernetzten Lernumgebung, gleichsam einem Portal, verstanden (ebd.), das sich durch Interaktivität, Selbstorganisation, Partizipation, Kooperation und Community-Orientierung charakterisiert (Panke 2007: 12). Die Einrichtung eines persönlichen, webbasierten Portals zum Internet, also der Schaffung einer „Personal Learning Environment“, die unabhängig von Institutionen zeitlich unbegrenzt bestehen kann, ist kennzeichnend für E-learning 2.0. Die aktive Partizipation der lernenden Individuen bei der Erstellung von Lerninhalten gilt als Ziel dieser webbasierten Lernform, bei der Lehrende zum Begleiter eines individuellen Lernprozesses werden. Der Lernprozess, der durch Kommunikation und Interaktion geprägt ist, findet selbstorganisiert und gemeinschaftlich im Internet statt. (Mayrberger 2010: 311 f.) Die Integration von E-Learning an Hochschulen und Universitäten geht mit den Begrifflichkeiten der e-Competence und der „akademischen Medienkompetenz“ einher (Mayrberger 2010: 315). So definiert die „*European e-Competence Initiative for Academic Staff*“ e-Competence im universitären Kontext als “[...] integration of pedagogical concepts and institutional frameworks into the process of technological innovation in teaching and learning.” (European e-competence initiative)

Der Begriff der akademischen Medienkompetenz geht auf Wedekind zurück (Mayrberger 2008: 11), der diesen wie folgt definiert: „[...] die Fähigkeit von Hochschullehrenden und -lernenden zum kompetenten, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien in den unterschiedlichen akademischen Tätigkeitsfeldern von Forschung und Lehre und Entwicklung.“ (Wedekind 2008: 26)

Resümierend möchte ich festhalten, dass Medienkompetenz eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts darstellt, die im hochschulischen Kontext zum einen das Know-how über die

Anwendung von digitalen Medien und zum anderen den reflektierten Umgang mit diesen bedeutet. E-Learning 2.0, als zentrale Form des universitären Lernens, erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und Selbstreflexion.

2.4.2.2 Interkulturelle Kompetenz

Im Zeitalter der Globalisierung und Migration gilt interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz (Gymnich, Erll 2010: 5, Straub 2007: 35). „Vom international agierenden Spitzenmanager bis zum Studierenden im Grundstudium benötigt letztlich jeder [...] die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren.“ (Gymnich, Erll 2010: 7)

Einen Vorschlag für eine Begriffsdefinition gibt der Sozialpsychologe Alexander Thomas:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen oder Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003: 143).

Aus diesem Versuch den Begriff der interkulturellen Kompetenz zu bündeln wird ersichtlich, dass dieser ein komplexes Konstrukt darstellt, das das Individuum befähigt, mit Angehörigen fremder Kulturen respektvoll umzugehen.

Rathje betrachtet interkulturelle Kompetenz „[...] als Voraussetzung [...], dass die Interaktionspartner im interkulturellen Kontext ihre wie auch immer ausgeprägten weiteren Handlungskompetenzen fachlicher, strategischer oder anderer Art überhaupt zur Anwendung kommen lassen können.“ (Rathje 2006: 9) Obwohl nicht eindeutig klar ist, was der Begriff der interkulturellen Kompetenz meint (Straub 2007: 35, Rathje 2006: 9), herrscht trotzdem Einigkeit darüber, dass sich interkulturelle Kompetenz aus einzelnen Komponenten zusammensetzt (vgl. Chen 1989: 121; Bolten 2007: 112 ff.; Erll/Gymnich 2010: 11).

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass sich interkulturellen Kompetenz im Wesentlichen aus drei Teilkompetenzen zusammensetzt:

- *kognitive Kompetenz*
 - Wissen über andere Kulturen: kultur- bzw. länderspezifisches Wissen;
 - kulturtheoretisches Wissen: Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikation;
 - Selbstreflexivität;

- *affektive Kompetenz*
 - Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen;
 - Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens;
 - Ambiguitätstoleranz (offener und toleranter Umgang mit dem Fremden);
- *pragmatisch-kommunikative Kompetenz*
 - Einsatz geeigneter kommunikativer Muster;
 - Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien (vgl. Erll, Gymnich 2010: 11-14).

Laut Rathje kommt das Konzept der interkulturellen Kompetenz primär in folgenden zwei Anwendungsfeldern zum Tragen:

- *Internationale Interaktion* (Interaktionen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Nationalkulturen. Anwendungsbeispiel: ÖsterreicherIn verbringt Auslandssemester in China.);
- *Innergesellschaftliche Interaktion* (Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen innerhalb einer multikulturellen geprägten Gesellschaft. Anwendungsbeispiel: Österreichische LehrerIn trifft auf Schulkind mit türkischem Migrationshintergrund.) (Rathje 2006: 9 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass interkulturelle Kompetenz kein selbstständiger Kompetenzbereich ist, sondern sich aus Teilkompetenzen zusammensetzt und im Ausland wie auch im Inland zum Einsatz kommt. Laut Bolten stellt interkulturelle Kompetenz keine eigenständige Schlüsselkompetenz dar, sondern es handelt sich bei dieser um „[...] eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt.“ (Bolten 2007: 112)

2.4.3 Kritiken am Begriff der Schlüsselqualifikation bzw. Schlüsselkompetenz

Die bisherige Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen zeigte, dass diese als notwendig erachtet werden, um die lebens- und arbeitsweltlichen Herausforderungen in einer sich ständig wandelnden Welt erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Kapitel 2.4.1 und 2.4.2). Dennoch wird das Konzept der Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen aus einem kritischen Gesichtspunkt betrachtet.

So meint der Bildungswissenschaftler Neubert, dass Schlüsselqualifikationen „[...] das Konstrukt einer objektiven Instanz sind, welche die Fähigkeitspotentiale der Subjekte und die Möglichkeiten ihrer Anwendung und biographischen Entwicklung nicht wiedergeben können.“ (Neubert 2004: 7) Sein Hauptkritikpunkt am Konzept von Schlüsselqualifikationen liegt in der unzureichenden Aussagekraft dieser über individuelle Potentiale und deren beruflichen Nutzen (ebd.). Weinert bemängelt am Schlüsselqualifikationsbegriff von Mertens dessen umfassenden und unpräzisen Charakter, da es sich bei diesem „[...] sowohl um allgemeine kognitive Funktionen und genetisch verankerte Fähigkeiten als auch um leicht erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten handelt.“ (Weinert 1998: 24)

Darüber hinaus wird angemerkt, dass das Konzept der Schlüsselkompetenzen sehr vage und zu umfassend ist (z.B.: Weinert 2001a: 52, Honolka 2007: 6). Daher sollte der Terminus Schlüsselkompetenz laut Weinert ausschließlich für Kompetenzen verwendet werden, die es einem Individuum ermöglichen „[...] to master many different, equally important demands of everyday, work-related, or social life.“ (Weinert 2001a: 63)

Zusammenfassung

Da der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Disziplinen wie der Sprachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Psychologie verwendet wird und je nach Disziplin unterschiedliche Auffassungen zu diesem existieren bzw. unterschiedliche Aspekte im Zentrum stehen, kann keine allgemeingültige Definition des Terminus Kompetenz vorgenommen werden (vgl. Kapitel 2.1). In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wird der Kompetenzbegriff folgendermaßen verwendet: *Kompetenzen sind entweder verfügbare oder durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erlernbare Fähigkeiten von Individuen, um selbstorganisiert unterschiedliche Aufgaben sowie Lebenssituationen bewältigen und Probleme lösen zu können. Kompetenzen umfassen einerseits sowohl Wissen als auch kognitive Fähigkeiten und andererseits sozial-kommunikative Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation sowie motivationale Bereitschaft.* (vgl. Kapitel 2.1.3)

Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff, der ausschließlich mit fachlichen Fähigkeiten, die dem Individuum ermöglichen, den arbeitsweltlichen Anforderungen gerecht zu werden, in Verbindung steht, verfolgt der Begriff der Kompetenz einen ganzheitlichen Ansatz, der das Individuum ins Zentrum rückt und mit einem ganzheitlichen, persönlichen Weiterbildungsprozess als Lernziel einhergeht. Wohingegen Qualifikationen ausschließlich über formale Lernprozesse erworben werden, findet Kompetenzerwerb sowohl durch formale und informelle Bildungsprozesse als auch im sozialen Umfeld statt. Kompetenzen befähigen die Menschen dahingehend arbeitsweltlichen und lebensweltlichen Herausforderungen gewachsen zu sein. (vgl. Kapitel 2.2)

Die Relevanz von Kompetenzen ergibt sich aus den tiefgreifenden Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt in den letzten Jahrzehnten, hervorgerufen durch technologische Erneuerungen, Tertiarisierung, Globalisierung sowie der Etablierung einer Wissensgesellschaft. Diese Neuerungen erfordern alle ein hohes Maß an Fähigkeiten wie Flexibilität, lebenslange Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse. Vor diesem Hintergrund ist das Konzept der Kompetenz zu betrachten, das den Individuen ermöglichen soll, die neuen Herausforderungen bewältigen zu können sowie einer sich ständig wandelnden Arbeits- und Lebensrealität erfolgreich begegnen zu können. (vgl. Kapitel 2.3)

Basierend auf der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz, konnten folgende Charakteristika für diesen identifiziert werden, die in Abbildung 3 dargestellt werden:

Kompetenz (bildungswissenschaftlicher und psychologischer Kontext)	
<i>fachliche Kompetenzen</i>	<i>überfachliche Kompetenzen</i> <i>(Schlüsselkompetenzen)</i>
- Kontextspezifisches Wissen, das zur Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit in anderen Kontexten befähigt	- Kontextunabhängige Fähigkeiten - breiter Anwendungsbereich in lebens- und arbeitsweltlichen Bereichen
- Leistungs- und Selbstorganisationsdisposition - anwendungsfähiges, transferierbares Wissen - ganzheitliches Können - Kompetenzen werden ein Leben lang sowohl durch formale als auch informelle Bildung und im sozialen Umfeld erworben - aufgrund tiefgreifender Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt (Tertiärisierung, Globalisierung und der Etablierung einer Wissensgesellschaft) von Bedeutung	

Abb. 3: Der Begriff der Kompetenz im bildungswissenschaftlichen und psychologischen Kontext

Auf der Suche nach einem Bündel von Kompetenzen, die es den Menschen ermöglichen sollen einer weiten Bandbreite von unterschiedlichen Aufgaben in verschiedenen Situationen gewachsen zu sein, wurde der Begriff der Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen eingeführt. Es herrschen unterschiedliche Definitionsansätze für den Begriff der Schlüsselkompetenz bzw. Schlüsselqualifikation vor. Gemein ist jedoch allen Ansätzen, dass diese mit einer Entspezialisierung von Bildung, überfachlichen Kompetenzen, Transferfähigkeit sowie der Bewältigung von arbeits- und lebensweltlichen Herausforderungen einhergehen. (vgl. Kapitel 2.4)

Aus der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Schlüsselqualifikations- bzw. Schlüsselkompetenzmodellen wurde ersichtlich, dass diesen unterschiedliche Zugänge zur Auswahl von Kompetenzen zugrunde liegen und unterschiedliche Ziele verfolgen. So kann zwischen einem berufspädagogischen (Mertens), individuumorientierten (Reetz), gesellschaftsorientierten (Negt, OECD), einem karriereorientierten (Erpenbeck/Heyse) sowie einem Ansatz (Orth), der den bildungsökonomischen und individuumorientierten Ansatz integriert unterschieden werden. Werden die angeführten Schlüsselkompetenzmodelle, die nach den 1970ern entstanden sind, mit dem ursprünglichen Modell von Mertens verglichen, so ist nicht nur eine Begriffsverschiebung von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen festzustellen, sondern auch eine inhaltliche Wende zu identifizieren.

Während Mertens Modell von Schlüsselqualifikationen durch allgemeines, transferierbares Wissen in Kombination mit Fachqualifikationen charakterisiert ist, stehen in den Kategorisierungen von Schlüsselkompetenzen, die auf Mertens Modell folgten, personale Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Modell von Reetz und Erpenbeck, Heyse) oder der respektvolle Umgang mit seinen Mitmenschen und der Umwelt (vgl. Modell von Negt und der OECD) im Mittelpunkt. (vgl. Kapitel 2.4.1)

Abbildung 4 fasst die Kernpunkte der in Kapitel 2.4.1 besprochenen Schlüsselqualifikations- und Schlüsselkompetenzmodelle präzise zusammen und zeigt die Unterschiede der einzelnen Modelle im Hinblick auf die Ansätze und Ziele auf:

1974	Beschäftigungsfähigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt garantieren (Mertens)	<i>berufspädagogischer Ansatz</i>
1990	höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit durch Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz (Reetz)	<i>individuumorientierter Ansatz</i>
1999	Erfolgreiche Bewältigung lebens- und arbeitsweltlicher Herausforderungen durch Sozial-, Sach-, Selbst-, und Methodenkompetenz (Orth)	<i>bildungsökonomischen und individuumorientierten integrierender Ansatz</i>
2002	Bewältigung der gesellschaftlichen Strukturkrise durch Grundlagen-, Identitäts-, Gerechtigkeitskompetenz, historische, technologische und ökologische Kompetenz (Negt)	<i>gesellschaftsorientierter Ansatz</i>
2003	Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jhdt. durch interaktive Anwendung von Medien und Instrumenten, das Interagieren in heterogenen Gruppen und eine autonome Handlungsfähigkeit (OECD)	
2007	Erfolg im Beruf durch personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen (Erpenbeck, Heyse)	<i>karriereorientierter Ansatz</i>

Abb. 4: Chronologische Übersicht über Ziele und Ansätze von Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen

Medienkompetenz, e-Competence und interkulturelle Kompetenz werden in keinem der diskutierten Schlüsselkompetenzmodelle erwähnt, gelten jedoch als zentrale Schlüsselkompetenzen in einer Wissensgesellschaft bzw. im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung (vgl. Kapitel 2.4.2). Aus der Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzen konnten folgende Charakteristika identifiziert werden:

Medienkompetenz	e-Competence	Interkulturelle Kompetenz
Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung	Interaktives, selbstorganisiertes, partizipatives und kooperatives webbasiertes Lernen	Fähigkeit mit Mitgliedern anderer Kulturen respektvoll umgehen und erfolgreich kommunizieren zu können

Abb. 5: Übersicht über zentrale Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts

Nachdem in Kapitel 2 Kompetenzen im bzw. Schlüsselkompetenzen erläutert worden sind, werden im anschließenden Kapitel 3 jene Kompetenzen, die im Zuge des Studiums der Internationalen Entwicklung sowie in den für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen erworben werden, besprochen.

3 Kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung und in für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen

„[...] much development research is not done in Development Studies departments or institutes but in the main social science disciplines in universities – economics, sociology, anthropology, politics, international relations, and also in history and law, for example [...].“ (Bernstein 2007: 12)

Forschungsergebnisse und Methoden sozialwissenschaftlicher Disziplinen sind für Entwicklungsforschung unabdingbar. In diesem Kapitel werden jene Disziplinen, die die vier wissenschaftlichen Grundpfeiler des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung bilden, nämlich Soziologie, Geschichte, Politikwissenschaft und Volkswirtschaft hinsichtlich ihrer kompetenzspezifischen Zielsetzungen analysiert (siehe Kapitel 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5). Neben den vier Grundpfeilern der Internationalen Entwicklung wird auf die Kompetenzen, die im Zuge des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie vermittelt werden eingegangen, da in dieser Disziplin, wie in der Internationale Entwicklung, die Lebensrealitäten und Gesellschaftsformen von Menschen in sogenannten Entwicklungsländern im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (siehe Kapitel 3.5).

Die Verfasserin ist sich der Tatsache bewusst, dass noch zahlreiche andere Disziplinen, wie die Geographie oder die Afrikanistik bzw. sämtliche andere Regionalstudien, von zentraler Bedeutung für die Entwicklungsforschung sind. Auf alle Disziplinen einzugehen würde jedoch den Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit sprengen. So stellen die Fächer, die im Rahmen dieser Forschung analysiert werden, nur einen Ausschnitt der für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen dar.

Die Basis dieser Analyse bilden einerseits Studienpläne der jeweiligen Disziplinen (vorwiegend Studienpläne der Universität Wien), andererseits Literatur, die in die jeweiligen Gegenstände einführt bzw. Aufschluss über kompetenzspezifische Zielsetzungen gibt. Hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung dienen Interviews mit Professoren und Studierenden, die am Aufbau der Internationalen Entwicklung maßgeblich beteiligt waren bzw. das Curriculum des individuellen Diplomstudiums erarbeiteten als Datengrundlage (siehe Kapitel 3.6).

Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, Parallelen und Unterschiede hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen den Disziplinen, die für die Entwicklungsforschung von Relevanz sind und dem Studium der Internationalen Entwicklung, aufzuzeigen (siehe Kapitel 3.7).

3.1 Kompetenzen in der Soziologie

Soziologie ist eine empirische Sozialwissenschaft [...], die die Strukturen des sozialen Handelns und die Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung, unter Berücksichtigung der Normen und Werte, sozialen Prozesse und Institutionen, die die Integration der Gesellschaft und den sozialen Wandel bewirken[,] [untersucht]. (Schäfers 2013: 19)

Laut Pitt wird Soziologie von folgenden vier Aspekten bestimmt:

- *Soziale Aktion:* Soziologie fokussiert auf der Untersuchung von sozialer Aktion, spricht auf den Strukturen sowie den beabsichtigten und unbeabsichtigten Konsequenzen gezielten menschlichen Handelns (Pitt 2010: 187).
- *Kontextualisierung:* Die soziologische Analyse erfordert stets eine Einbeziehung des institutionellen Kontexts des jeweiligen Forschungsgegenstands (Pitt 2010: 189).
- *Soziale Probleme:* In der soziologischen Tradition bilden soziale Probleme wie Armut, Kriminalität, Rassismus und soziale Ungleichheit zentrale Forschungsbereiche (Pitt 2010: 190).
- *Soziale Konstruktionen:* Soziologische Forschung basiert auf der Annahme, dass jegliche soziologischen Phänomene sozial konstruiert sind (Pitt 2010: 191).

Handlungs- und Verhaltensweisen in Familie, Gruppen, Lebens- und Arbeitsgemeinschaften, die Beschaffenheit von Institutionen und Organisationen sowie Fragen nach den Grundlagen des Zusammenlebens in der Gesellschaft bilden die Forschungsgegenstände der Soziologie (Schäfers 2013: 13).

Es kann festgehalten werden, dass Soziologie eine Wissenschaft ist, die Handlungsweisen von Menschen in einem bestimmten institutionellen Kontext untersucht sowie versucht Gründe für das jeweilige Handeln zu finden. Dadurch stellt Soziologie unbewusst hingenommene Strukturen des sozialen Zusammenlebens und Verhaltens in Frage.

Indem die Soziologie versucht die Strukturen sozialen Zusammenlebens von Menschen und deren Wandel sichtbar zu machen, kann sie einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis

und zur Lösung aktueller, in der Öffentlichkeit diskutierter gesellschaftlicher Probleme leisten (Huinik 2001: 15).

Das Diplomstudium der Soziologie an der Universität Wien vermittelt eine theoretische und methodische Grundausbildung über den gesellschaftlichen Aufbau sowie Bedingungen des gesellschaftlichen Wandels. Es werden in erster Linie „[...] Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung und Durchführung von Primärerhebungen und Evaluationsprojekten, zur Erstellung von wirtschafts- und politikrelevanten Expertisen und Datenanalyse und zur Beurteilung von Forschung erworben.“ (Studienkommission für Soziologie 2001: 1)

Darüber hinaus soll im Studium der Soziologie die Teamfähigkeit der Studierenden gefördert werden sowie erlernt werden, wissenschaftliche Ergebnisse zu entwickeln, angemessen präsentieren zu können und Forschungsergebnisse in Handlungskontexte umsetzen zu können. Daher wird im Soziologiestudium besonderes Augenmerk auf Informationsbeschaffung, Verfassung wissenschaftlicher Berichte sowie computergestützte Präsentationsverfahren gelegt. (ebd.)

Im Zuge des Soziologiestudiums werden somit folgende Schlüsselkompetenzen erworben:

- spezielles Fachwissen
- selbständiges Arbeiten
- kritisches Denken
- zielgruppengerechte, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Kenntnisse in EDV
- Durchsetzungsvermögen
- Fähigkeit, die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Kenntnis wissenschaftlicher Methoden
- Organisationsfähigkeit
- Zeitmanagement
- wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen
- Problemlösungsfähigkeit

3.2 Kompetenzen in der Geschichtswissenschaft

Die Geschichtswissenschaft dient der Erforschung der Vergangenheit (Sellin 2008: 5). Die Aufgabe von HistorikerInnen besteht darin, Tatsachen zu kontextualisieren, Zusammenhänge herzustellen und daraus Erklärungen für historische Ereignisse zu finden (Sellin 2008: 29 f.). Gegenstände der Geschichtswissenschaften sind historische Epochen (Altertum, Mittelalter, Neuere Geschichte, Zeit- und Gegenwartsgeschichte), Räume (lokale/regionale/globale Geschichte, globale/außereuropäische Geschichte) sowie historische Prozesse, die nach bestimmten Aspekten (Frauen- und Geschlechtergeschichte/Kulturgeschichte/Politische Geschichte/Sozialgeschichte/Wirtschaftsgeschichte) untersucht werden (Universität Wien 2002: 1).

Im Zentrum der Geschichtswissenschaft steht die Arbeit mit historischen Quellen (Menne 2010: 15; Sellin 2008: 5; Lingelbach, Rudolph 2005: 95). Deshalb bilden die Informationsrecherche und Informationsbeschaffung in dem Wegweiser *„Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg“* das umfangreichste Kapitel.

Die Autoren dieses Ratgebers halten fest, dass „Informationsrecherche und Informationsverarbeitung [...] zentrale Kompetenzen [sind], die [...] [Studierende der Geschichte] während des Studiums erwerben.“ (Lingelbach, Rudolph 2005: 47)

Mit einem angemessenen Umgang mit Quellen bzw. einer angemessenen Informationsverarbeitung geht die kritische Beurteilung der Quelle bzw. der recherchierten Informationen einher. Die „richtigen“ Fragestellungen, sprich Fragen, die es erlauben die vorhandene Information hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit überprüfen zu können, bilden die Grundlage der Quellenkritik (Menne 2010: 15).

Die Arbeitsgruppe „Geschichte“ (CLIOHWORLD¹⁷), die im Zuge des Projekts *Tuning Educational Structures*¹⁸ einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für das Studium der Geschichtswissenschaft formuliert, streicht wie Menne die Bedeutung des Erlernens einer kritischen Denkhaltung hervor. So nennt diese Arbeitsgruppe einen kritischen Umgang mit der Vergangenheit (CLIOHWORLD 2008: 25) und den kritischen Umgang mit historischen Quellen (CLIOHWORLD 2008: 26) als zentrale Lernziele des Geschichtsstudiums.

¹⁷ CLIOHWORLD ist ein internationales Netzwerk von HistorikerInnen, die einen allgemeinen Referenzrahmen formulieren, in dem festgelegt wird, welche Kompetenzen Studierende im Zuge eines Geschichtsstudiums erwerben sollen sowie die Methode des Kompetenzerwerbs beschreiben. Die Abkürzung CLIOH steht für „Creating Links and Innovative Overviews for a New History Agenda“ (CLIOHWORLD 2008: X).

¹⁸ *Tuning Educational Structures* ist ein Projekt der Europäischen Union, das der Implementierung der Bologna-Reform auf universitärer Ebene dient (Tuning Management Committee 2006: 9).

Neben dem kritischen Denken fördert die Geschichtswissenschaft fachübergreifendes Denken: „[...] history students should have adequate knowledge of some other disciplines related to the historical sciences such as, [...] geography, archaeology, statistics, and/or other literary, scientific or technical subjects [...]“. (CLIOHWORLD 2008: 26)

Über die Quellenrecherche und die Quellenkritik hinaus, bildet die Quelleninterpretation, einen weiteren zentralen Aufgabenbereich der Geschichtswissenschaft. Diese beschreibt die „[...] Deutung der Aussagen einer Quelle und die Feststellung des Erkenntnisgewinns im Hinblick auf eine gewählte Fragestellung.“ (Lingelbach, Rudolph 2005: 107), welche analytisches Denken verlangt (ebd.).

Kritisches sowie analytisches Denken und interdisziplinäres Forschen bilden zentrale Lernziele im Diplomstudium der Geschichte an der Universität Wien (Studienkommission für Geschichte 2002: 1). Studierende der Geschichtswissenschaft an der Universität Wien sollen darüber hinaus zu transdisziplinärem und interkulturellem Forschen befähigt werden (Studienkommission für Geschichte 2002: 2).

Die Fähigkeit methodologische Instrumente der Geschichtswissenschaft anwenden zu können, stellt eine der weiteren zentralen Fähigkeiten dar, die während des Studiums der Geschichte erworben werden soll (CLIOHWORLD 2008: 54).

Der Erwerb von methodischen Kenntnissen spielt auch im Diplomstudium der Geschichtswissenschaft eine zentrale Rolle. So sollen qualitative und quantitative Methoden, die der Aufbereitung von Quellen dienen, sowie Text- und diskursanalytische Methoden während des Geschichtsstudiums an der Universität Wien erworben werden (Studienkommission für Geschichte 2002: 2). In den Lehrveranstaltungen steht, neben dem inhaltlichen Aspekt, selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten, teamorientiertes Vorgehen sowie das Lernen einer strukturierten und logisch nachvollziehbaren mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit durch das Halten von Referaten und das Verfassen von Abschlussarbeiten im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird auf eine adäquate Präsentation der Forschungsergebnisse Wert gelegt, die die Verwendung computergestützter Medien miteinschließt. (Studienkommission für Geschichte 2002: 4)

Laut dem *American History Association Committee on the Master's Degree* sollen AbsolventInnen eines Masterstudiengangs Geschichte an US-amerikanischen Universitäten über folgende Fähigkeiten verfügen:

- *Historisches Basiswissen*;
- *Forschungs- und Präsentationsfähigkeiten*: Fähigkeit korrekt zu bibliographieren, Kenntnisse in einer Fremdsprache, Bewusstsein über die Unterschiede zwischen

akademischen und nicht akademischen Schreibstilen, Vertraut im Umgang mit neuen Informationstechnologien als Forschungs- und Präsentationsinstrument sein;

- *Didaktische Fähigkeiten:* Verständnis über die Prozesse wie Menschen unterschiedlicher Altersgruppen zu ihrem Geschichtsverständnis gelangen, Fähigkeit geschichtliches Wissen, Menschen unterschiedlichen Bildungsniveaus zu präsentieren;
- *Historische Denkhaltung:* Kritischer und reflektierter Umgang mit historischem Wissen (Katz 2005: 43 f.).

CLIOHWORLD legt folgende fachübergreifende Kompetenzen fest, die während des Geschichtsstudiums erworben werden sollen:

- *Fähigkeit zur Kritik und Selbstreflexion:* Fähigkeit wissenschaftlich zu denken, Probleme erkennen und formulieren, Daten sammeln, analysieren und Erkenntnisse daraus ziehen;
- *Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache:* Fähigkeit zur zielgruppengerechten schriftlichen und mündlichen Präsentation ;
- *Selbstständiges Arbeiten, Zeitmanagement und Initiativbereitschaft ;*
- *Teamfähigkeit in einem multidisziplinären und multikulturellen Umfang* (CLIOHWORLD 2008: 59).

Menne sieht die Schlüsselkompetenzen von HistorikerInnen

[...] im Arbeiten mit Primärquellen oder das Erkennen von historischen Bedingtheiten, die zuverlässige und schnelle Recherche zu einem Thema, die Fähigkeit, Fragen stellen und Probleme erkennen zu können, die Verarbeitung großer Textmengen in kurzer Zeit, das Freilegen von Argumentationsstrategien sowie die anschauliche, zielgruppenorientierte Vermittlung von Forschungsergebnissen in verschiedenen Medien. (Menne 2010: 9)

Anhand von den dargestellten Befunden kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass im Zuge des Studiums der Geschichtswissenschaft folgende Schlüsselkompetenzen erworben werden:

- spezielles Fachwissen
- kritisches und analytisches Denken
- fachübergreifendes Denken
- Kooperationsfähigkeit
- Informationsbeschaffung und Informationsbewertung
- selbstständiges Arbeiten
- Selbstreflexion

- strukturiertes Arbeiten
- Zeitmanagement
- fachübergreifendes Denken
- Durchsetzungsvermögen
- Fähigkeit, die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen
- Kommunikationsfähigkeit
- zielgruppengerechte mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Textkompetenz (Verarbeitung großer Textmengen)
- Kenntnisse in EDV
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- andere Kulturen kennen und verstehen

3.3 Kompetenzen in der Politikwissenschaft

Berg-Schlosser und Stammen definieren Politikwissenschaft in ihrer Publikation „*Politikwissenschaft. Eine grundlegende Einführung*“ als eine

[...] multi-dimensionale Disziplin, die ein pluralistisches Spektrum wissenschaftstheoretischer und methodologischer Positionen verkörpert. In diesem Sinne ist sie sowohl ein „altes“, die Grundlagen der politischen Philosophie bis hin zur Antike einbeziehendes als auch ein „neues“, empirisch ausgerichtetes Fach. (Berg-Schlosser, Stammen 2013: 5)

Die Politikwissenschaft zählt neben der Soziologie und der Ökonomie zu den Sozialwissenschaften, jenen Wissenschaften, die sich mit der Interdependenz von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat auseinandersetzen (Naßmacher 2010: 1). Die Politikwissenschaft erachtet es als ihre Aufgabe, herauszufinden wie durch Politik verbindliche Regeln für das gesellschaftliche Zusammenleben entstehen (Mols 2009: 28). Ein kennzeichnendes Element der Politikwissenschaft bildet die notwendige Einbeziehung ökonomischer, soziologischer, psychologischer und historischer Aspekte (Ollman 2000: 553).

Die Beschäftigungsbereiche der Politikwissenschaft bilden die Folgenden:

1. politische Soziologie: Die Beziehung zwischen Gesellschaft und Politik;
2. zeitgenössische und historische politische Systeme;
3. internationale Beziehungen und ihre Akteure;
4. zeitgenössische und historische politische Theorien (Naßmacher 2010: 19 f.).

Wie aus dem Studienplan des Diplomstudiums Politikwissenschaft an der Universität Wien hervorgeht, bildet die Analyse von Macht-, Herrschafts- und Geschlechterverhältnissen sowie von politischen Institutionen und des Verhältnisses zwischen Politik und Ökonomie, neben den Hauptbeschäftigungsbereichen der Politikwissenschaft einen zentralen Bestandteil der Politikwissenschaft (Universität Wien 2002b: 1).

Aus der oben dargestellten Beschreibung der Politikwissenschaft geht hervor, dass diese auf Methoden und Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen angewiesen ist. Daher sollen laut Patzel PolitikwissenschaftlerInnen die Grundzüge aller Teilfächer kennen sowie zumindest in einem Teilfach vertieftes Wissen vorweisen können (Patzel 2003: 54).

Neben Inhalten sollen im Studium der Politikwissenschaft Kenntnisse in qualitativen und quantitativen Methoden erworben werden (Studienkommission für Politikwissenschaft 2002: 5). Schlussendlich befähigt das Studium der Politikwissenschaft in erster Linie zur „[...] wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit politischen Strukturen, Prozessen und Inhalten [...]“. (Catón et al. 2005: 21)

Wie die Historikerin Menne der Meinung ist, dass das Studium der Geschichte sich nicht als Berufsausbildung versteht (Menne 2010: 7), so wird diese Ansicht, dass das Politikwissenschaftsstudium auf keinen spezifischen Beruf vorbereitet, auch in den Politikwissenschaften vertreten (Patzel 2003: 491; Berg-Schlosser, Stammen 2013: 261; Catón et al. 2005: 19; Wagner, Sehring 2009: 480) Wer hingegen Politikwissenschaft gewissenhaft studiert, der erwirbt laut Patzel Kompetenzen, die attraktiv für den Arbeitsmarkt sind:

- Gewandtheit bei der *Zusammenstellung von politisch relevanten Informationen* anhand gründlicher Kenntnisse und sicherer Handhabung der dafür verfügbaren Hilfsmittel, *einschließlich der Fähigkeit zu ansprechender multimedialer und rhetorischer Präsentation*;
- Gewandtheit im *wissenschaftlichen Arbeiten*: Fähigkeit zur Diagnose von Problemen, zur Entdeckung und Prüfung möglicher *Wege der Problemlösung*; zur Erarbeitung präziser, weiterführender Fragestellungen; zur *Erhebung und Auswertung* der für ihre Beantwortung *notigen Informationen* sowie zur zweckdienlichen *Aufbereitung der Ergebnisse* solcher Recherchen;
- Geistige Wendigkeit, welche die im Studium exemplarisch geschulte Fähigkeit zur *Einarbeitung in die verschiedensten Materien* für die Bearbeitung schnell wechselnder praktischer Probleme nutzbar macht. [*Hervorhebung durch die Verfasserin*] (Patzel 2003: 492)

Laut Seufert und Walter bietet das Studium der Politikwissenschaft die Möglichkeit, die Angst abzulegen vor größeren Gruppen vorzutragen, die mündliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern und die schriftliche Präzisionsfähigkeit zu schulen. Darüber hinaus sind die beiden

Politikwissenschaftler der Meinung, dass das hohe Maß an Eigenarbeit und Selbstorganisation, die das Studium der Politikwissenschaft verlangt, Flexibilität und Eigeninitiative fördert. (Seufert, Walter 2009: 486)

Die Politikwissenschaftler Catón, Leininger, Stöver und Zilla halten in ihrer Publikation „*Politikwissenschaft im Beruf. Perspektiven für Politologen und Politologinnen*“ fest, dass die Studierenden im Studium der Politikwissenschaft sehr schnell lernen „[...] selbst Informationen zu erarbeiten, zu analysieren und schriftlich oder mündlich umzusetzen.“ (Catón et al. 2005: 19) Nach Berg-Schlosser und Stammen wird im Politikwissenschaftsstudium neben der Schlüsselkompetenz der Kommunikationsfähigkeit die der Argumentationsfähigkeit erworben (Berg-Schlosser, Stammen 2013: 261).

Die sozialwissenschaftliche Gestaltungskompetenz, die die AbsolventInnen zur Ausarbeitung von Lösungsvorschlägen für politische Probleme befähigen soll, analytisches Denken, die Darstellung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in mündlicher und schriftlicher Form sowie selbstständiges und teamorientiertes Arbeiten stellen jene Schlüsselkompetenzen dar, die im Zuge des Diplomstudiums der Politikwissenschaften an der Universität Wien vermittelt werden (Studienkommission für Politikwissenschaft 2002: 9).

Basierend auf den Aussagen diverser PolitologInnen sowie der Studienkommission für Politikwissenschaft an der Universität Wien werden im Studium der Politikwissenschaft folgende Kompetenzen erworben:

- spezielles Fachwissen
- selbstständiges Arbeiten
- zielgruppengerechte mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- analytische Fähigkeiten
- Anwendung von vorhandenem Wissen auf neue Problemstellungen
- Kenntnisse in EDV
- Kenntnisse wissenschaftlicher Forschungsmethoden
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- Problemlösungsfähigkeit
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- fachübergreifendes Denken
- Kooperationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen

- Fähigkeit, die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen

3.4 Kompetenzen in der Volkswirtschaftslehre

Die Volkswirtschaft versteht sich als Teilbereich der Wirtschaftswissenschaften und wird den Sozialwissenschaften zugeordnet. Diese Einordnung kann jedoch Schwierigkeiten bereiten, da diese oftmals von der Fragestellung abhängt und wirtschaftliche Probleme komplexer Natur sind und die Einbeziehung von Erkenntnissen aus Disziplinen wie der Geographie, Psychologie oder Soziologie verlangt. (Blum 2003: 13)

Aufgabe der Volkswirtschaftslehre ist es, die Zusammenhänge des wirtschaftlichen Geschehens zu erklären und aus diesen Prognosen abzuleiten. Erklärungen und Prognosen münden letztlich in wirtschaftspolitischen Empfehlungen an die staatlichen Instanzen. (Gruber, Kleber 200: 7) Die Volkswirtschaftslehre stellt somit eine anwendungsorientierte Wissenschaft dar.

Diese Orientierung spiegelt sich ebenfalls im Studium der Volkswirtschaft an der Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien wider im Zuge dieser zwischen einem wissenschaftsorientierten und einem berufsorientierten Zweig gewählt werden kann (Studienkommission für Volkswirtschaft 2006: 1; Studienkommission für Volkswirtschaft 2009: 1). Hinsichtlich der kompetenzspezifischen Analyse des Studienplans für das Magisterstudium Volkswirtschaft an der Universität Wien ergibt sich, dass nach dem Studium einschlägige Fachliteratur gelesen und verstanden werden kann sowie ökonometrische und mathematische Modelle auf konkrete wirtschaftliche Daten und ökonomische Problemstellungen selbstständig angewandt werden können. Darüber hinaus werden die Studierenden dahingehend befähigt, adäquate Verfahren zur Beantwortung wirtschaftswissenschaftlicher Fragestellungen auszuwählen, aus empirischen Resultaten inhaltliche Schlüsse zu ziehen sowie wissenschaftliche Literatur kritisch zu analysieren und einem Fachpublikum sowohl mündlich als auch schriftlich präsentieren zu können. (Studienkommission für Volkswirtschaft 2006: 8 ff.) Außerdem sollen die Studierenden im Zuge des Studiums der Volkswirtschaft an der Universität Wien Kenntnisse im Umgang mit Neuen Medien erwerben (Studienkommission für Volkswirtschaft 2006: 1).

Aus dem Qualifikationsprofil des Masterstudiums der Volkswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien wird ersichtlich, dass die Studierenden nach dem Studium im Stande sein sollen, Wirtschaftstheorien kritisch hinterfragen und bewerten, Handlungsempfehlungen für die Politik geben sowie Entwicklungen neuer Ansätze in der

Volkswirtschaft verfolgen und eigenständig vertiefen zu können (Studienkommission für Volkswirtschaft 2009: 2).

Diese Anforderungen an AbsolventInnen des Studiums der Volkswirtschaft gelten nicht nur an österreichischen Universitäten, sondern auch an der *University of Victoria* in Kanada (vgl. University of Victoria`s Department of Economics).

Die *OECD-AHELO*¹⁹ Gruppe für wirtschaftliche Studien formuliert folgende kompetenzspezifische Zielsetzungen für Studierende der Wirtschaftswissenschaften, die im Zuge einer Umfrage von WirtschaftswissenschaftlerInnen aus 13 verschiedenen Ländern entstanden (OECD 2011: 8):

- wirtschaftliches Grundverständnis;
- Anwendung von fachspezifischem Wissen;
- Anwendung relevanter Daten und Kenntnisse in quantitativen Methoden;
- zielgruppenorientierte Vermittlung wirtschaftlichen Wissens;
- kritische Auseinandersetzung mit ökonomischen Modellen;
- selbstständige Bearbeitung ökonomischer Problemstellungen (OECD 2011: 28).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Zuge des Studiums der Volkswirtschaft folgende Schlüsselkompetenzen vermittelt werden:

- spezielles Fachwissen
- kritisches Denken
- analytische Fähigkeiten
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- zielgruppenorientierte mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Kenntnisse in EDV
- selbstständiges Arbeiten
- Anwendung von vorhandenem Wissen auf neue Problemstellungen
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- Wissenschaftliche Konzepte praktisch umzusetzen
- fachübergreifendes Denken

¹⁹ AHELO: Assessment of higher education learning outcomes

3.5 Kompetenzen in der Kultur- und Sozialanthropologie

Lévi-Strauss, einer der bedeutendsten Anthropologen und Sozialwissenschaftler aus dem 20. Jahrhundert, beschreibt den Forschungsgegenstand der Kultur- und Sozialanthropologie wie folgt:

Die Ethnologie – oder, wie man heute eher sagt, die Anthropologie – weist sich als Untersuchungsgegenstand den Menschen zu, unterscheidet sich von den anderen Humanwissenschaften aber dadurch, dass sie ihren Gegenstand in seinen unterschiedlichsten Äußerungsformen zu erfassen bestrebt ist. (Lévi-Strauss 1993: 53)

Der Untersuchungsgegenstand der Ethnologie bildet laut Lévi-Strauss die Menschheit an sich, die allumfassend, sprich sowohl in sozialen als auch kulturellen Facetten, erfasst werden soll. Forschungsgrundlage von Kultur- und Sozialanthropologen bilden empirische Daten, die vorwiegend durch Feldforschung und teilnehmende Beobachtungen erhoben werden (Heidemann 2011: 32). Kultur- und SozialanthropologInnen zeichnen sich durch einen ethnologischen Blick aus, der es ermöglicht die eigene Kultur aus der Perspektive der fremden zu betrachten. Dadurch erfolgt eine Infragestellung der kultureigenen Vorstellungen (Bachmann-Medick 2007: 28). Aktuell stehen Migration, Transnationalität sowie kulturelle Prozesse der Globalisierung im Zentrum des Forschungsinteresses der Kultur- und Sozialanthropologen. (Heidemann 2011: 10 f.)

Die Analyse des Studienplans der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien zeigte, dass dieses im Gegensatz zu anderen sozialwissenschaftlichen Studien, wie der Politikwissenschaft oder der Internationalen Entwicklung, berufsorientierende Elemente beinhaltet. So soll im Zuge des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien mindestens ein Modul in Umfang von acht Semesterstunden absolviert werden, das den Studierenden einen Einblick in ein mögliches Berufsfeld gibt (Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie 2002: 13 ff.).

Die Einführung dieser Module ist das Ergebnis einer dreijährigen Debatte um den Studienplan, der 2002 in Kraft getreten ist. Ziel dieser Diskussion war es, den Studierenden innerhalb des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie eine methodische Grundausbildung zu ermöglichen, inhaltlich auf dem aktuellsten Stand zu sein sowie eine berufliche Orientierung zu ermöglichen. (Gingrich et al. 2006: 12)

Das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien vermittelt Studierenden Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs sowie die wissenschaftlichen Grundlagen des Fachs. Dabei werden sie zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten

befähigt sowie zum analytischen Denken. Darüber hinaus sind AbsolventInnen fähig den sich wandelnden gesellschaftlichen, arbeitsweltlichen und kulturellen Anforderungen erfolgreich zu begegnen. (Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie 2002: 2) StudentInnen der Kultur- und Sozialanthropologie werden außerdem dahingehend sensibilisiert „[...] andere Meinungen und Positionen zu respektieren, Menschen unterschiedlicher geschlechtlicher Identität, religiöser, sozialer und ethnischer Herkunft gleich zu behandeln sowie behinderte Menschen zu integrieren [...] und die Vielfalt von Disziplinen und Fächern zu sichern.“ (Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie 2002: 3)

AbsolventInnen der Kultur- und Sozialanthropologie zeichnen sich außerdem durch ihre kulturelle Sensibilität gegenüber Gruppen und Individuen unabhängig von Herkunft, Religion und Geschlecht aus (Fraunlob et al. 2006: 148) und sehen eine Notwendigkeit in der kritischen Hinterfragung von nationalen und internationalen Entwicklungen sowie sind diese bereit ihre Kritik offen zu artikulieren (Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie 2002: 3). Außerdem sind EthnologInnen fähig zur Selbstkritik sowie kritikfähig und erkennen die Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten (ebd.). Ein weiteres Merkmal von AbsolventInnen der Kultur- und Sozialanthropologie ist ihre Flexibilität (Gönitzer, Zoubek, Warta 2006: 170) und Teamfähigkeit sowie haben diese Kenntnisse und Erfahrungen im Projektmanagement (Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie 2002: 3).

Laut Gingrich lernen Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie Probleme zu untersuchen, da diese kulturelle Phänomene einer Region nicht alleine durch lokale historische Untersuchungen erklären, sondern auch durch den systematischen Vergleich mit ähnlichen Phänomenen außerhalb dieser Region (Gingrich 1999: 211).

Basierend auf den Aussagen der Studienkommission für Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien sowie EthnologInnen aus unterschiedlichen Berufsfeldern werden folgende Schlüsselkompetenzen im Zuge des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie erworben:

- spezielles Fachwissen
- selbstständiges Arbeiten
- kritisches Denken
- analytische Fähigkeiten
- Kenntnis wissenschaftlicher Methoden
- mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen

- Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen
- Kooperationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- interkulturelle Problemlösungsfähigkeit
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- Kooperationsfähigkeit
- andere Kulturen kennen und verstehen
- Konfliktmanagement
- Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen

3.6. Kompetenzen im Studium der Internationalen Entwicklung

Wie bereits in Kapitel 1.2.1 erörtert, wird das Studium Internationale Entwicklung zu den Sozialwissenschaften gezählt und rückt Dynamiken von regionalen und globalen Entwicklungsprozessen ins Zentrum des Forschungsinteresses.

Laut Qualifikationsprofil des Studienplans des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung haben die AbsolventInnen ein „[...] Grundwissen über Geschichte, Organisation und Konzeption der Internationalen Entwicklung und historisch-geographische Strukturen [...]“. (Senatskommission 1999a: 1)

Haselbach, die an der Curricularentwicklung des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung maßgeblich beteiligt war, nennt als zentrales Lernziel nach der Studieneingangsphase die Erkenntnis, dass „[...] die Welt größer, komplexer, aber auch bunter ist als das, was wir in ihrer täglichen Umgebung vorfinden.“ (Haselbach 05.03.2013)

Als elementarsten Bestandteil des Studiums der Internationalen Entwicklung erachtet Haselbach das Hinterfragen von Theoriegebäuden und Systemen.

Und es gibt einfach nicht nur das abendländische, christliche Weltbild, es gibt vieles darüber hinaus, man muss es nicht glauben, nichts davon muss man glauben, alles kann man hinterfragen, aber genau dieser Ansatz bereit zu sein zum Hinterfragen und nicht als gegeben hinzunehmen das Theoriegebäude A, das ist einer der wesentlichen Aspekte. (Haselbach 05.03.2013)

Im Bezug auf bestehende Systeme führt Haselbach an, dass das Hinterfragen von Systemen „[...] eine Sache ist, die ganz oft vorkommt in der IE.“ (ebd.)

Neben dem Hinterfragen von bestehenden Theoriegebäuden und Systemen definiert sie als weiteren zentralen Aspekt des IE Studiums „[...] nicht nur in diesen Inseln der vorgegebenen wissenschaftlichen Zweigen zu verharren, sondern auch da wirklich die Vernetzung zu sehen.“ (ebd.) Als Grundwesen des Lernens erachtet Haselbach die Offenheit gegenüber Neuem. Studierende sollen begreifen, dass es „[...] keine existenzielle Gefahr bedeutet, andere Blickwinkel einzunehmen.“ (ebd.) Als weitere zentrale Studienziele erachtet diese den Drang immer mehr Wissen zu wollen sowie die Befähigung der Studierenden sich „[...] jede Situation, die ihnen in einem fremden Kontext begegnet, analysieren und sich zu eigen machen zu können.“ (ebd.)

Schleicher, der wie Haselbach in die Curricularentwicklung des individuellen Diplomstudium Internationale Entwicklung involviert war, führt die Auseinandersetzung mit globalen Problematiken, die durch das komplexe Zusammenspiel von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik entstehen, als inhaltlichen Kernpunkt des IE Studiums an. Dieser betrachtet das Erfassen von Zusammenhängen als Kernkompetenz von AbsolventInnen der Internationalen Entwicklung.

Schleicher erachtet die Studienzeit in erster Linie als Persönlichkeitsentwicklung, in der es darum geht „[...] sich Gedanken über sich selbst und über all das, was man vermittelt bekommt zu machen sowie eine kritische Distanz dazu zu entwickeln.“ (Schleicher 13.03.2013) Außerdem meint Schleicher über die AbsolventInnen der Internationalen Entwicklung, dass diese „[...] weltoffene Menschen sind, die überlegen, in die Welt schauen oder in ihr Umfeld, sehen oder identifizieren, was nicht in Ordnung ist und sich überlegen, warum das so ist und wie man das ändern kann.“ (ebd.)

Figl, der Vorsitzende der ersten Senatskommission zur Errichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung, erachtet als zentrales Lernziel im Studium der Internationalen Entwicklung „[...] die Sensibilisierung der Studierenden von der Gleichwertigkeit von Menschen bzw. verschiedenen Ethnien auszugehen.“ (Figl 12.03.2013) Der Religionswissenschaftler hebt außerdem hervor, dass Studierende der Internationalen Entwicklung sehr kritisch sind und „[...] die Welt mit anderen Augen sehen als die Mehrheit der Bevölkerung hinsichtlich Ländern der Dritten Welt und MigrantInnen.“ (ebd.) Weiter meint dieser, dass IE-Studierende im Gegensatz zu anderen Konsequenzen aus Berichten über Entwicklungsländer ziehen und sich überlegen „[...] was müsste man machen, was müsste geändert werden und gerade hier vor Ort auch.“ (Figl 13.03.2013)

Wie Schleicher und Haselbach vertritt Figl die Ansicht, dass das Studium mehr ist als der Erwerb von Wissen. „Studium soll den Horizont erweitern, aber nicht nur erweitern, sondern auch sensibler machen für die Dinge, die um uns vor sich gehen.“ (ebd.)

Wie aus dem Studienplan des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung hervorgeht, bildet transdisziplinäre Forschung einen Schwerpunkt im Studium.

Um transdisziplinär forschen zu können sind sich alle GesprächspartnerInnen einig, dass eine Offenheit für neue Ansätze Voraussetzung ist. „Ich muss offen sein für das Neue, offen für eine Methodenvielfalt und offen für die Wissenschaftstraditionen anderer Disziplinen.“ (ebd.)

Laut Schicho zeichnet sich jemand, der fähig ist transdisziplinär zu forschen durch „[...] diese Sensibilität, diese Fähigkeit alles das, was notwendig ist mit einzubeziehen [aus].“ (Schicho 12.02.2013).

Über einen offenen Zugang zu Neuem hinaus, setzt transdisziplinäres Forschen eine hohe Kooperationsfähigkeit mit KollegInnen aus den unterschiedlichsten Wissenschaftszweigen voraus. „Beim transdisziplinären Forschen geht es auch darum, dass man sich im Austausch mit anderen Personen befindet, man muss nicht nur anderen Zugängen gegenüber besonders aufgeschlossen sein, sondern auch anderen Personen.“ (Schleicher 13.03.2013)

Wie in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien (vgl. Kapitel 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5), so bilden auch im Studium der Internationalen Entwicklung Referate, Gruppenarbeiten sowie das Verfassen von schriftlichen Abschlussarbeiten einen zentralen Bestandteil des Studienalltags. Neben dem Fakt, dass Studierende bei der Vorbereitung von Referaten ihr Wissen ausbauen bzw. während des Haltens des Referats den Horizont ihrer KollegInnen erweitern, wird im Halten von Referaten trainiert, wie ein Gegenstand entsprechend der Zielgruppe erfolgreich vermittelt werden kann (Schicho 12.02.2013). Darüber hinaus wird im Zuge von Referaten erlernt, wie eine Powerpoint-Präsentation richtig gemacht wird und wann diese zum Einsatz kommt (ebd.). Laut Haselbach wird durch Referate die mündliche Ausdrucksfähigkeit vor einem Publikum trainiert (Haselbach 05.03.2013).

Während Referate die verbale Kommunikation schulen, wird im Verfassen von Seminararbeiten das strukturierte Formulieren von komplexen Zusammenhängen in einer für die LeserInnen nachvollziehbaren Form geschult (Haselbach 05.03.2013, Schleicher 13.03.2013, Schicho 12.02.2013). Darüber hinaus bieten Seminararbeiten die Möglichkeit für einen Studierenden, sich selbstständig in einem Thema zu vertiefen (Figl 12.03.2013).

Gruppenarbeiten, mit denen Studierenden der Internationalen Entwicklung in zahlreichen Lehrveranstaltungen konfrontiert werden, sind laut Schicho notwendig, da das Arbeiten in einem Team Bestandteil zahlreicher beruflicher Tätigkeiten ist (Schicho 12.02.2013). Die

Gruppenarbeiten lehren den Studierenden den Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Arbeitsweisen sowie werden die StudentInnen gezwungen, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinanderzusetzen (Schicho 12.02.2013, Haselbach 05.03.2013, Schleicher 13.03.2013). „[...] [D]iese gleichen Typen, diese Trittbrettfahrer, diese Kommandierer, die lerne ich dann unter ganz ernsthaften Bedingungen immer wieder kennen.“ (Schicho 12.02.2013)

Laut Schleicher bieten Gruppenarbeiten Studierenden darüber hinaus die Möglichkeit zu lernen, Probleme zu artikulieren, wodurch die Kommunikationsfähigkeit geschult wird (Schleicher 13.03.2013).

Als Kernpunkt des Studiums erachtet Schicho die eigenen Grenzen zu begreifen. „Kompetenzen, die ich durchs Studium erwerben kann, sind, dass ich weiß, in welchem Buch ich nachsehen muss, ich weiß, wen ich fragen muss oder ich weiß, welchen Situationen ich aus dem Weg gehen muss.“ (Schicho 12.02.2013)

Außerdem macht Schicho deutlich, dass überfachliche Fähigkeiten alleine im Bereich der Entwicklungsforschung nicht ausreichen, sondern spezielles Fachwissen erforderlich ist.

Lautet beispielsweise mein Beschäftigungsgegenstand Demokratieentwicklung in einem gewissen Land, dann brauche ich ein Wissen über dieses Land, dann brauche ich ein Wissen über die Akteure oder die Akteurstypen, die da involviert sind, ich muss wissen, wie prinzipiell bestimmte Prozesse verlaufen, was sich verändern kann oder verändern muss. (Schicho 12.02.2013)

Auf der Grundlage von Haselbachs, Schleichers, Figls und Schichos Aussagen zeichnen sich AbsolventInnen des Studiums der Internationalen Entwicklung durch folgende Eigenschaften aus bzw. erwerben Studierende im Zuge des Studiums folgende Fähigkeiten:

1. Grundwissen über Geschichte, Konzeption und Organisation der Internationalen Entwicklung (Senatskommission 1999: 1)
2. Bereitschaft wissenschaftliche Theoriegebäude und bestehende Systeme zu hinterfragen (vgl. Haselbach)
3. Offenheit gegenüber unterschiedlichsten wissenschaftlichen Zweigen und deren Vernetzungen zu erkennen (vgl. Figl, Haselbach, Schicho, Schleicher)
4. Offenheit gegenüber Neuem (vgl. Figl, Haselbach, Schleicher, Schicho)
5. Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (vgl. Haselbach)
6. jede Situation, die einem begegnet analysieren und sich zu eigen machen können (vgl. Haselbach)

7. Zusammenhang von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft mit globalen Problematiken erfassen zu können (vgl. Schleicher)
8. kritische Reflexion über gesellschaftliche Normen (vgl. Figl, Haselbach, Schleicher)
9. identifizieren der Ursachen von Problemen, mit denen Entwicklungsländern konfrontiert sind, und Entwicklung von Problemlösungsstrategien (vgl. Haselbach)
10. kulturelle Sensibilität (vgl. Figl)
11. kritisches Urteilsvermögen gegenüber weitverbreiteten Meinungen über Entwicklungsländer sowie MigrantInnen aus Entwicklungsländern (vgl. Figl, Schleicher, Haselbach)
12. Offenheit für neue Methoden des Erkenntnisgewinns (vgl. Figl, Haselbach, Schicho, Schleicher)
13. Kooperationsfähigkeit (vgl. Figl, Haselbach, Schicho, Schleicher)
14. Gegenstand zielgruppengerecht aufbereiten zu können (vgl. Figl, Schicho)
15. sinnvoller Einsatz von Powerpoint (vgl. Schicho)
16. mündliche Ausdrucksfähigkeit (vgl. Schicho)
17. komplexe Zusammenhänge schriftlich formulieren zu können (vgl. Haselbach, Schicho, Schleicher)
18. selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema (vgl. Figl).
19. mit verschiedenen Persönlichkeitstypen an einem Gegenstand zu arbeiten (vgl. Schicho, Schleicher)
20. Probleme innerhalb einer Gruppe zu artikulieren (vgl. Schleicher)
21. die eigenen Wissensgrenzen zu begreifen (vgl. Schicho)
22. spezielles Fachwissen (vgl. Schicho)

Basierend auf den Lernzielen des Studiums der Internationalen Entwicklung bzw. den Fähigkeiten, die während dieses Studiums gefördert werden, werden folgende Kompetenzen während des Studiums der Internationalen Entwicklung erworben:

- *Bereichsspezifische Kompetenzen:*
 - spezielles Fachwissen
 - Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- *Instrumentelle Kompetenzen:*
 - kritisches Denken
 - analytische Fähigkeiten
 - Kenntnisse in EDV
 - Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden
 - Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
 - fachübergreifendes Denken
 - selbstständiges Arbeiten
 - Problemlösungsfähigkeit
- *Personale Kompetenzen:*
 - Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen:*
 - zielgruppenorientierte mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
 - Kooperationsfähigkeit
 - Kommunikationsfähigkeit
 - andere Kulturen kennen und verstehen
 - Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen
 - Durchsetzungsvermögen
 - Führungsqualitäten

3.7 Unterschiede und Parallelen der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und Studien, die für die Entwicklungsforschung von Relevanz sind

Wird das Studium der Internationalen Entwicklung mit den Studienzweigen Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte, Volkswirtschaft und Kultur- und Sozialanthropologie hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen verglichen, so lassen sich Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede feststellen.

So überschneiden sich alle Studienrichtungen in folgenden kompetenzspezifischen Zielsetzungen:

- spezielles Fachwissen
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- kritisches Denken
- schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Kenntnisse in EDV
- Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- selbstständiges Arbeiten
- Problemlösungsfähigkeit

Bei den Studien Kultur- und Sozialanthropologie, Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft und Internationale Entwicklung sind insgesamt 13 Überschneidungen von Schlüsselkompetenzen festzustellen. So wird zusätzlich zu den genannten acht Schlüsselkompetenzen „Kooperationsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“ und „Durchsetzungsvermögen“ im Zuge dieser Studien erworben.

Kultur- und Sozialanthropologie und Internationale Entwicklung ist darüber hinaus gemein, dass die „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „analytische Fähigkeiten“ sowie „andere Kulturen kennen und zu verstehen“, zentrale Schlüsselkompetenzen bilden.

Was die zusätzliche Gemeinsamkeit des Studiums Internationale Entwicklung und Volkswirtschaft betrifft, so liegt diese im „fachübergreifenden Denken“, im „analytischen Denken“ sowie in der „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Problemstellungen

anzuwenden“, welche ausschließlich in der IE und VWL als Schlüsselkompetenz angeführt wird.

In Geschichte, Politikwissenschaft und Internationaler Entwicklung spielt die Einbeziehung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und deren Zugänge in den Forschungsprozess eine zentrale Rolle. Dennoch gibt es einen zentralen Unterschied in der Vorgangsweise zwischen Geschichte und Politikwissenschaft auf der einen Seite und Internationaler Entwicklung auf der anderen.

In der Geschichts- und Politikwissenschaft ist die Aneignung von Kenntnissen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wesentlich; im Studium der Internationalen Entwicklung findet jedoch eine Sensibilisierung dahingehend statt, dass die Einbeziehung unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge für die Entwicklungsforschung unabdingbar ist.

Während im Studium der Geschichts- bzw. Politikwissenschaft, die wie die Internationale Entwicklung andere wissenschaftliche Disziplinen zur Behandlung von Problemstellungen mit einbezieht, verpflichtende Methodenkollegs für sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden vorgeschrieben sind, existieren diese im Studium der Internationalen Entwicklung nicht.

Das Studium der Internationalen Entwicklung unterscheidet sich hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen von der Soziologie oder der Volkswirtschaft insofern, als „fachübergreifendes Denken“, „kulturelle Sensibilität“ und „die Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „vorhandenes Wissen auf neue Problemstellungen anzuwenden“ sowie „die Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“ zentrale Schlüsselkompetenzen bilden, während diesen im Studium der Soziologie oder Volkswirtschaft keine Bedeutung beigemessen wird.

Wohingegen im Studium der Soziologie und Volkswirtschaftslehre der Erwerb von Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden im Zentrum steht, wird im Studium der Internationalen Entwicklung darauf kein Schwerpunkt gelegt. So liegt im Falle der Internationalen Entwicklung der Fokus auf der Sensibilisierung, alle wissenschaftlichen Zugänge und Methoden, die zur Beantwortung einer Fragestellung notwendig sind, mitdenken zu können und nicht darin, „ExpertInnen“ für die Anwendung bestimmter wissenschaftlicher Forschungsmethoden auszubilden.

Abbildung 6 veranschaulicht die Unterschiede und Parallelen hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und den für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen, die für diese Untersuchung herangezogen worden sind.

	IE	Geschichte	Soziologie	Powi	VWL	KSA
spezielles Fachwissen	x	x	x	x	x	x
zielgruppengerechte schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit	x	x	x	x	x	x
Kenntnisse in EDV	x	x	x	x	x	x
Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	x	x	x	x	x	x
selbstständiges Arbeiten	x	x	x	x	x	x
Problemlösungsfähigkeit	x	x	x	x	x	x
kritisches Denken	x	x	x	x	x	x
Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	x	x	x	x	x	x
Kooperationsfähigkeit	x	x	x	x		x
Kommunikationsfähigkeit	x	x	x	x		x
Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen	x			x		x
fachübergreifendes Denken	x	x		x	x	
andere Kulturen kennen und verstehen	x	x				x
Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen				x		x
Durchsetzungsvermögen	x	x	x	x		x
Organisationsfähigkeit			x			
Zeitmanagement		x	x			
wissenschaftliche Konzepte praktisch umsetzen			x		x	
analytische Fähigkeiten	x			x	x	x
Informationsbeschaffung, Informationsbewertung		x				
strukturiertes Arbeiten		x				
Textkompetenz		x				
Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Problemstellungen anzuwenden	x				x	
interkulturelle Problemlösungsfähigkeiten						x
Konfliktmanagement						x

Abb. 6: Übersicht über kompetenzspezifische Zielsetzungen der IE, Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Kultur- und Sozialanthropologie

3.8 Schlüsselkompetenzen, die während eines universitären Studiums erworben werden

Im Rahmen des Projekts der Europäischen Union *Tuning Educational Structures* (vgl. Kapitel 3.2) wurden folgende fachübergreifende Kompetenzen, die Studierende an europäischen Universitäten während ihres Studiums erwerben sollen, formuliert:

- *Instrumentelle Kompetenzen:*
 - *Kognitive Fähigkeiten:* Fähigkeit Ideen und Denkweisen zu verstehen und mit diesen umgehen zu können;
 - *Methodische Fähigkeiten:* Zeitmanagement, Lernstrategien, Problemlösungsfähigkeit;
 - *Technische Fähigkeiten:* im Umgang mit Computern vertraut sein;
 - *Sprachliche Fähigkeiten:* Fähigkeit zur adäquaten mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise in der Muttersprache sowie Fremdsprachenkenntnisse;
- *Interpersonale Kompetenzen:* Fähigkeit zur sozialen Interaktion und Kooperation (Fähigkeit zum Ausdruck von Gefühlen, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Teamfähigkeit);
- *Systemische Kompetenzen:* Kombination aus Verstehen und Handeln. Diese Fähigkeiten ermöglichen es bestehende Systeme zu verbessern bzw. Innovationen zu kreieren (González, Wagenaar 2008: 17, 29).

Nünning meint in ihrer Publikation „Schlüsselkompetenzen: *Qualifikation für Studium und Beruf*“, dass Studierende nach ihrem Studium über ein hohes Maß an Selbstständigkeit, geistige Offenheit, Ausdauer und Verantwortungsbereitschaft verfügen (Nünning 2008: 9 f.).

Honolka meint, dass sich Studierende während des Studiums ein hohes Maß an Stressresistenz aneignen und Erfahrungen im Zeitmanagement machen (Honolka 2003: 10).

Außerdem verlangt die Planung und Durchführung eines Studiums analytisches Denken, Organisationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit sowie Zielstrebigkeit (Nünning 2008: 10).

Eine weitere zentrale Kompetenz, die im Zuge von Lehrveranstaltungen trainiert wird, ist die Kommunikationsfähigkeit im sowohl schriftlichen als auch mündlichen Bereich (ebd.).

Von HochschulabsolventInnen wird weiter erwartet, dass diese über Allgemeinbildung sowie EDV-Kenntnisse verfügen (Honolka 2003: 7).

Ein Studium bietet darüber hinaus die Möglichkeit soziale Kompetenzen auszubilden. So werden im Zuge von Gruppenarbeiten Dialog- und Diskussionsfähigkeit,

Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Führungsqualitäten gefördert (Nünning 2008: 11).

Eine universitäre Bildung zeichnet sich durch eine permanente Kritikausübung aus, wodurch Studierende angehalten werden Fakten und Theorien zu hinterfragen sowie nach Alternativen zu suchen und neue Hypothesen aufzustellen (Honolka 2003: 16).

Nünning hebt außerdem hervor, dass im Zeitalter der Globalisierung, die Wirtschaft und Wissenschaft gleichermaßen betrifft, Fremdsprachenkenntnisse und fremdkulturelle Kenntnis, sprich das know-how über andere Kulturräume, eine zentrale Rolle spielen (Nünning 2008:6). Neben Fremdsprachenkenntnissen und fremdkulturellen Kenntnissen, sind im Zeitalter der Globalisierung Sensibilität und Offenheit für Menschen aus anderen Kulturräumen bei privaten, beruflichen und wissenschaftlichen Kontakten erforderlich (Straub 2007: 35).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Parallelen und Unterschiede zwischen den kompetenzspezifischen Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung und jenen Schlüsselkompetenzen, die als vorhanden bei AbsolventInnen eines universitären Studiums vorausgesetzt werden, gibt.

Folgende Kompetenzen sollen bei AbsolventInnen jegliches universitären Studiums vorhanden sein und gelten als kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung:

- kritisches Denken,
- analytische Fähigkeiten
- EDV-Kenntnisse
- mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- andere Kulturen kennen und verstehen
- selbstständiges Arbeiten
- Problemlösungsfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen
- Kooperationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- EDV-Kenntnisse

Folgende Kompetenzen sollen bei AbsolventInnen eines universitären Studiums vorhanden sein, konnten jedoch nicht als kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung identifiziert werden:

- Fremdsprachenkenntnisse
- Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen
- Organisationsfähigkeit
- Zeitmanagement
- Sorgfalt
- Führungsqualitäten
- Allgemeinbildung

Zusammenfassung

Das Erkenntnisinteresse dieses Kapitels galt den Unterschieden und Parallelen der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und einiger für die Entwicklungsforschung relevanten Studien.

Die Untersuchung zeigte, dass es im Hinblick auf die kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und der für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen, die hier vorgestellt wurden, zahlreiche Unterschiede gibt. Dennoch konnten auch Gemeinsamkeiten identifiziert werden. So sollen in allen Studien die Schlüsselkompetenzen „kritisches Denken“, „schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „Kenntnisse in EDV“, „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „selbstständiges Arbeiten“, „Problemlösungsfähigkeit“ und „spezielles Fachwissen“ erworben werden. (vgl. Kapitel 3.6)

Aus der Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenzen, die allgemein von Studierenden im Zuge eines universitären Studiums erworben werden, ging hervor, dass es Überschneidungen mit den kompetenzspezifischen Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung gibt. Die Überschneidungen betreffen „kritisches Denken“, „analytische Fähigkeiten“, „EDV-Kenntnisse“, „mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „andere Kulturen kennen und verstehen“, „selbstständiges Arbeiten“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Durchsetzungsvermögen“, „Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit“ und „EDV-Kenntnisse“. (vgl. Kapitel 3.7)

Es werden jedoch auch Schlüsselkompetenzen, die bei HochschulabsolventInnen als vorhanden vorausgesetzt werden, genannt, die nicht als kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung identifiziert werden konnten. Dabei handelt es sich um „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“, „Organisationsfähigkeit“, „Zeitmanagement“, „Sorgfalt“, „Führungsqualitäten“, „Fremdsprachenkenntnisse“ und „Allgemeinbildung“. (vgl. Kapitel 3.7)

Die Eruierung der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung sowie der Schlüsselkompetenzen, die bei HochschulabsolventInnen als vorhanden vorausgesetzt werden, liefern die notwendigen Grundlagen für die quantitative Erhebung, die die Basis für das zentrale Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit bildet. Diese Befragung wird im folgenden vierten Kapitel vorgestellt.

4 Befragung von DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung

In diesem Kapitel wird die Befragung von DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung, die im Wintersemester 2011/12 stattfand, vorgestellt. Einleitend wird die Relevanz der Befragung erörtert (siehe Kapitel 4.1) sowie die Überlegungen, in dieser Untersuchung Kompetenzen mittels Selbsteinschätzung zu messen, dargelegt (siehe Kapitel 4.2).

Ziel dieser Befragung ist, die Kompetenzausprägungen von DiplomandInnen des Studiums der Internationalen Entwicklung zu ermitteln sowie herauszufinden, inwieweit die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten.

Die Befragung gliedert sich inhaltlich in zwei thematische Blöcke. Im ersten Block wird das vorhandene Kompetenzausmaß der Befragten anhand von Selbsteinschätzungen erhoben (siehe Kapitel 4.3.1) sowie der Rahmen des Kompetenzerwerbs (siehe Kapitel 4.3.2). Der zweite Block ermittelt die Wichtigkeit der Kompetenzen für den Beruf sowie geht dieser der Frage nach, ob die Studierende außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung Bildungsmaßnahmen speziell mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen unternommen haben und ob diese erwerbstätig waren und welche Bedeutung sie der Erwerbstätigkeit für den beruflichen Start beimessen (siehe Kapitel 4.2.2). Der vollständige Fragebogen ist im Anhang dieser Untersuchung zu finden (siehe Kapitel 8.3).

In Kapitel 4.3 wird das methodische Vorgehen bei der Vorbereitung der Fragebogenauswertung offen gelegt und in Kapitel 4.4 erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe dieser Untersuchung.

4.1 Relevanz der Befragung

Wie in Kapitel 2.3. bereits erörtert wurde, sind Kompetenzen eine notwendige Voraussetzung, um den sich ständig wandelnden lebensweltlichen und arbeitsweltlichen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können. Viele der heutigen Arbeitsstrukturen fordern ein hohes Maß an Selbständigkeit und Verantwortung, sowie Teamfähigkeit und eine interdisziplinäre Betrachtungsweise von Problemstellungen (vgl. Kapitel 2.2, 2.3).

Dieser tiefgreifende Wandel der Arbeits- und Lebenswelt hat dazu geführt, dass Bildungseinrichtungen – darunter Universitäten - dem Kompetenzerwerb stärkere Beachtung schenken (Rhein 2011: 215; Schaeper 2005: 209; Schmidt 2005: 28; Schaeper, Briedis 2004: 2; Landfried 2003: 5).

Die Bildungswissenschaften und die Bildungspolitik haben eine neue Leitidee: Statt Bildung, Wissen und Qualifikationen wird nun als Ziel schulischer, hochschulischer sowie beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse die Entwicklung von Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund gestellt (Schaeper 2005: 209).

Die Kompetenzforscher Erpenbeck und Rosenstiel halten fest, dass „[d]as Lernen des 21. Jahrhunderts auf Kompetenzentwicklung gerichtet [ist].“ (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: 27) Kompetenzorientiertes Lernen hat im Zuge der Bologna-Reform²⁰, Einzug in die Universität gefunden. So geht aus der ersten Bologna-Deklaration, die von 30 europäischen BildungsministerInnen am 19. Juni 1999 verabschiedet wurde, hervor, dass Kompetenzorientierung im universitären Bildungsprozess eine zentrale Rolle einnehmen soll. Von da an werden Hochschulen in Europa als Institutionen verstanden, die ihren BürgerInnen „[...] the necessary competences to face the challenges of the new millenium [...]“ (Bologna Declaration 1999: 1) vermitteln.

Nach wie vor nimmt der Kompetenzerwerb an europäischen Hochschulen einen zentralen Stellenwert ein. So wird im Endbericht der letzten Ministerkonferenz der *European Higher Education Area* (EHEA) festgehalten, dass „[t]oday’s graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market.“ (Bucharest Communiqué 2012: 2)

Neben der Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen, wird der *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) von AbsolventInnen einer universitären Institution ein zentraler Stellenwert in der Bologna-Reform zuteil. So geht aus der Bologna-Deklaration hervor, dass Studienabschlüsse in Europa kompatibel sein sollen „[...] in order to promote European citizens employability [...]“ (Bologna Declaration 1999: 3). *Employability* wird als „[...] empowerment of the individual student to seize opportunity

²⁰ Die Bologna-Reform steht vor dem Hintergrund der Gründung einer *European Higher Education Area* (EHEA), die von der Idee die intellektuellen, kulturellen, sozialen, wissenschaftlichen und technologischen Dimensionen in Europa zu stärken geleitet wurde (EHEA 2009: 3). Die Bologna-Reform verfolgt das Ziel der Kompatibilität von Studien in Europa, der Steigerung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden, der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden sowie der Wettbewerbsfähigkeit von europäischen Hochschulen im internationalen Vergleich (Bologna Declaration 1999: 1 f.).

on the labour market, i.e. to gain initial meaningful employment or to become self-employed, to maintain employment [...]“ (Benelux Bologna Secretariat 2009: 9) definiert.

Bereits in der Sorbonne Deklaration, der Erklärung zur Harmonisierung der Hochschulbildung von den BildungsministerInnen aus Frankreich, Deutschland, Italien sowie Großbritannien, auf deren Inhalte sich die Bologna-Deklaration beruft (Bologna-Declaration 1999: 1,3), wird die *employability* von AbsolventInnen eines Studiums als erstrebenswert erachtet (Sorbonne Joint Declaration 1998: 3). Noch immer stellt die Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden ein zentrales Ziel der EHEA dar (vgl. Bucharest Communiqué 2012: 1 f.).

Nicht nur auf Ebene der *European Higher Education Area* gilt Beschäftigungsfähigkeit von AbsolventInnen eines universitären Studiums als zentrales Anliegen, sondern auch an der Universität Wien. So erachtet diese als eine ihrer Aufgaben die „[...] Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern [...].“ (Universitätsgesetz 2002: §3 Abs. 3)

Nicht nur die Universitäten streben die Beschäftigungsfähigkeit ihrer AbsolventInnen an, sondern auch der Großteil der Studierenden selbst stellt den Anspruch an das Studium, nach dessen Beendigung für den Arbeitsmarkt qualifiziert zu sein (Landfried 2003: 5).

Was die Verwertbarkeit von Lernprozessen betrifft, so meint der Bildungsforscher Gnahs, ist dies eine zentrale Veränderung, die Bildungsprozesse durchlaufen sind. Dieser Prozess lässt sich als Wandel von der Input- zur Outcomerorientierung, der Orientierung an der Verwertbarkeit von Lernergebnissen (learning outcomes), zusammenfassen. (Gnahs 2007: 17)

Resümierend kann festgehalten werden, dass Kompetenzerwerb sowie Beschäftigungsfähigkeit aktuell einen zentralen Stellenwert in der universitären Bildung einnehmen. Vor diesem Hintergrund ist das zentrale Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit zu interpretieren, der folgende Fragen zugrunde liegen:

- *In welchem Maße erfüllen DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums Internationale Entwicklung bzw. in welchem Maße verfügen diese über jene Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden?*
- *Welche der Kompetenzen erachten die DiplomandInnen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden?*
- *Inwieweit verstehen die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung?*

Darüber hinaus gibt diese Untersuchung Aufschluss darüber, inwieweit ein statistischer Zusammenhang zwischen Alter bzw. Geschlecht und Kompetenzausprägungen (siehe Kapitel 5.2.1 und Kapitel 5.2.2) sowie zwischen Geschlecht und unternommenen Bildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung besteht (siehe Kapitel 5.2.3).

DiplomandInnen des Individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung als Forschungsgegenstand zu wählen, lag die Überlegung zugrunde, dass diese noch immer eine Studierweise verfolgen, die mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems, als Resultat der Bologna-Reform, undenkbar geworden ist, da aufgrund des individuellen Charakters des Studiengangs der Großteil der Studieninhalte selbst bestimmt werden kann. Es stellte sich sohin die Frage, inwiefern diese Studierenden den zentralen Forderungen der Bologna-Reform nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung trotzdem gerecht werden. Als ProbandInnen für die Befragung wurden DiplomandInnen gewählt, da sich diese am Studienende befinden und daher über die Kompetenzausprägungen, die bei Studienabschluss vorhanden sind, urteilen können.

4.2 Wie lassen sich Kompetenzen messen?

Um die Frage beantworten zu können, in welchem Maße die DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums erfüllen bzw. in welchem Maße diese über jene Kompetenzen verfügen, die als vorhanden bei AbsolventInnen eines universitären Studiums vorausgesetzt werden, müssen die Kompetenzen von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung gemessen werden.

Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Beobachtbarkeit von Kompetenzen, wenn diese Dispositionen, also nicht direkt beobachtbare Größen, darstellen (vgl. Kapitel 2.1.1).

In Bezug auf die Kompetenzmessung gibt es zwei konträre Positionen: Einerseits existiert die Vorstellung, vor allem in der Psychologie, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Phänomene objektiv messen zu können und andererseits die Annahme, dass Kompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen, sprich durch ein subjektives Messverfahren, erfasst werden können (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: XXVI f.).

Neben objektiven und subjektiven Kompetenzmessverfahren wird zwischen qualitativer und quantitativer Kompetenzforschung unterschieden. Während quantitative Kompetenzerfassungsmethoden eher objektiv orientiert sind und sich auf die Messbarkeit und Skalierbarkeit von Kompetenzen sowie die Verwendung von Test, Experiment und

Fragebogen konzentrieren, steht im Interesse qualitativer Kompetenzforschungsmethoden eher die Beschaffenheit und Güte von Kompetenz, die durch qualitative Verfahren, wie der ethnographischen Methode, der Diskursanalyse oder der Biographieforschung, erfasst werden (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: XXVIII f.).

Im Bereich der objektiven Kompetenzmessverfahren sind Assessment-Centers verbreitet, in denen die ProbandInnen im Kontext sozialer Interaktionssituationen befragt, beobachtet und beurteilt werden. Basierend auf den jeweiligen Verhaltensweisen der TeilnehmerInnen wird auf deren persönliche Eigenschaften geschlossen. (Frey, Balzer 2003: 155)

Objektiven Kompetenzmessverfahren wird zwar eine hohe Validität zugesprochen, sie sind jedoch sowohl zeitlich als auch finanziell sehr aufwändig (Schaeper, Briedis 2004: 6). Daher sind in der Praxis der Kompetenzmessung und –diagnostik subjektive Kompetenzeinschätzungsverfahren mittels standardisierter Fragebogeninstrumente üblich, obwohl bei diesem Verfahren nicht ausgeschlossen werden kann, dass „[...] Beschönigungstendenzen und mangelnde Fähigkeiten der Selbstbeurteilung die Validität und Reliabilität dieser Messinstrumente gefährden können.“ (ebd.). So besteht die Gefahr, dass sich die Befragten Gedanken darüber machen, welchen Eindruck ihre Antwort erweckt. Dies führt zu einer Modifizierung der Antwort und anstelle einer 4 könnte eine 5 auf einer 7-stufigen Skala angekreuzt werden. (Mummendey, Grau 2008: 39)

Subjektive Kompetenzmessverfahren werden nicht nur aus ökonomischen und zeitlichen Gründen präferiert, sondern auch Studien zeigen, dass Selbsteinschätzungen eigener Kompetenzen mit Ergebnissen von Leistungstests bzw. Fremdeinschätzungen zufrieden stellend hoch korrelieren (Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001: 184 f., Spain et al. 2000: 856; Gosling et al. 1998: 1345). So kommen Spain et al. in ihrer Studie zur Genauigkeit von Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen über Verhaltensweisen von BachelorstudentInnen zum Ergebnis, dass die Korrelation zwischen Selbsteinschätzungen über das eigene Verhalten und dem tatsächlichen Verhalten ²¹ signifikant höher ist als die Korrelation zwischen Fremdeinschätzungen und dem tatsächlichen Verhalten. Während bei Selbsteinschätzungen der einzelne Verhaltensweisen der durchschnittliche Korrelationskoeffizient $r = 0,15$ beträgt, ist bei Fremdeinschätzungen $r = 0,06$ (Spain et al. 2000: 855).

Darüber hinaus wird argumentiert, dass „akademische Selbstkonzepte“ Verhalten in Leistungssituationen vorhersagen und erklären können. Möller und Köller stellen fest, dass in

²¹ In dieser Studie wurde das tatsächliche Verhalten der ProbandInnen während der Experimentzeit von ExpertInnen nach dem Riverside Behaviorial Q-sort Modell beurteilt, einer Technik, die das Konzeptualisieren und Aufzeichnen von Verhalten erlaubt (Spain et al. 2000: 842).

34 voneinander unabhängigen Studien zwischen mathematischen Leistungen bzw. verbalen Leistungen und den jeweiligen Selbstkonzepten deutlich positive Korrelationen herrschen, die zwischen $r = 0,31$ und $r = 0,94$ schwanken (Möller, Köller 2004: 21).

Seit Wintersemester 2004/2005 wird der BEvaKomp-Fragebogen²², ein Fragebogen, der die Kompetenzen von Studierenden mittels Selbsteinschätzung erhebt, zur Messung des Kompetenzniveaus von Studierenden an der Freien Universität Berlin jedes Semester in unterschiedlichen Fachbereichen eingesetzt (Vervecken et al. 2010: 158).

Im Jahr 2004 wandte das deutsche Hochschul-Informationssystem (HIS) ebenfalls in seiner Studie zu Kompetenzen von HochschulabsolventInnen ein subjektives Kompetenzmessverfahren mittels Fragebogen an (vgl. Schaeper, Briedis 2004).

Da subjektive Kompetenzeinschätzungsverfahren sowohl wissenschaftlich anerkannt sind, im universitären Rahmen angewandt werden als auch aus zeitlichen und ökonomischen Gründen, wurden in dieser Untersuchung die Kompetenzen von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung anhand von Selbsteinschätzungen bzw. mittels Fragebogen erhoben.

Außerdem lag der Methodenwahl die Überlegung zugrunde, dass eine quantitative Untersuchung, im Vergleich zu einer qualitativen, ein verhältnismäßig großes Datenpool liefert (Riesenhuber 2009: 7). Darüber hinaus stellt der Fragebogen ein Instrument dar, der in der Selbstkonzeptforschung - der wissenschaftlichen Beschäftigung damit, wie Personen sich selbst sehen - anerkannt wird, da diese, sofern sie anonym sind, ProbandInnen den geringsten Anlass für beschönigende Antworten geben (Mummendey, Grau 2008: 19).

Ein weiterer Grund, der für die Anwendung eines auf Selbsteinschätzung beruhenden Messverfahrens sprach, war, dass in Hinblick auf berufliche Kompetenzen oder berufliche Verhaltensdispositionen die betreffende Person selbst am besten Auskunft über sich geben kann (Lantz, Friedrich 2007: 66; Frey, Balzer 2003: 155).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass das hier angewandte Instrument zur Erhebung der Kompetenzausprägungen und des beruflichen Anforderungsniveaus nicht den Anspruch verfolgt, das Ausmaß vorhandener und für den Beruf erforderlicher Kompetenzen objektiv und valide zu ermitteln, sondern ausschließlich zuverlässige Messungen wahrgenommener Kompetenzen liefert und Auskunft über die Einschätzungen beruflicher Anforderungen gibt.

²² Der BEvaKomp (Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen) evaluiert den Kompetenzzuwachs von Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche an der Freien Universität Berlin anhand von Selbsteinschätzungen (Vervecken et al. 2010: 157).

4.3 Konzeption und Inhalt des Fragebogens

In Kapitel 4.3 werden die Überlegungen, die der Konzeption des Fragebogens zugrunde liegen, dargelegt sowie werden in diesem die einzelnen Fragen der Befragung vorgestellt (siehe Kapitel 4.3.1, 4.3.2). Kapitel 4.3.2.1 geht auf die Reliabilität des Kompetenzmessinstruments ein. Dabei wird ermittelt, inwieweit die Kompetenzunterdimensionen die jeweiligen Kompetenzdimensionen, denen sie zugeordnet sind (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen), tatsächlich messen. Anschließend wird in Kapitel 4.3.2.2 auf die Validität dieser Untersuchung eingegangen.

4.3.1 Methodische Überlegungen zur Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen ist als Instrument zu verstehen, die Ausprägung von Kompetenzen (bereichsspezifische, personale, instrumentelle und sozial-kommunikative Kompetenzen) von DiplomantInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung zu ermitteln sowie herauszufinden, welche Kompetenzen die Studierenden für den Beruf als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden erachten. Darüber hinaus soll der Fragebogen Auskunft über mögliche Arten des Kompetenzerwerbs geben und klären, inwieweit die Studierenden das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung verstehe.

Es wurden in erster Linie Fragen mit geschlossenem Antwortformat gewählt, da die Befragten oft Schwierigkeiten haben bzw. es ihnen zu lästig ist, offene Fragen zu beantworten und somit häufig Antwortverweigerungen entstehen. Darüber hinaus ist die Auswertung offener Fragen sehr aufwendig, da jeder Befragte seine Antwort anders formuliert und somit jede Frage inhaltsanalytisch aufbereitet werden müsste. (Raithel 2008: 68)

Die Vorteile der geschlossenen Fragen gegenüber offenen Fragen liegen in der Vergleichbarkeit der Antworten, der höheren Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, im geringeren Zeitaufwand für den Befragten und in einem geringeren Aufwand bei der Auswertung (Diekmann 2011: 408).

Tabelle 7 fasst die Vorteile des geschlossenen Fragenformats gegenüber dem des offenen zusammen:

offene Fragen	geschlossene Fragen
hoher Zeitaufwand für die Befragten	geringer Zeitaufwand für die Befragten
Gefahr der Antwortverweigerung	Antworten fällt den Befragten leicht
Antworten sind nicht vergleichbar	Vergleichbarkeit der Antworten
hoher Aufwand bei der Auswertung	geringer Aufwand bei der Auswertung
niedrige Auswertungsobjektivität	hohe Auswertungsobjektivität

Abb. 7: Unterschiede zwischen offenem und geschlossenem Fragenformat

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde, neben dem Präferieren geschlossener gegenüber offener Fragen, auf folgende Aspekte geachtet:

- Abstimmung der Sprache auf die Zielgruppe;
- kurze und prägnante Formulierung der Fragen und Antworten im Indikativ;
- Fragen bzw. Antwortkategorien sind disjunkt, sprich sie beziehen sich bloß auf einen Sachverhalt;
- Fragen stellen keine Überforderung für den Befragten dar;
- ansprechendes Layout: genügend Abstände zwischen den Zeilen, nicht zu viel Text auf einer Seite;
- sinnvolle, thematische Abfolge der Fragen;
- Vermeidung von Suggestivfragen und indirekten Fragen (vgl. Raab-Steiner, Benesch 2008: 51; Raithel 2008: 73 f.; Diekmann 2011: 481)

4.3.2 Ermittlung der Kompetenzausprägungen sowie der Bedeutung für den Beruf der jeweiligen Kompetenzen

Basierend auf den kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung und jenen Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden, sollen Studierende der Internationalen Entwicklung bei Studienabschluss über folgende Kompetenzen verfügen (vgl. Kapitel 3.6 und Kapitel 3.7):

- *Bereichsspezifische Kompetenzen:*
 - spezielles Fachwissen
 - Kenntnis wissenschaftlicher Methoden
- *Instrumentelle Kompetenzen:*
 - Organisationsfähigkeit
 - Problemlösungsfähigkeit
 - selbstständiges Arbeiten
 - Zeitmanagement
 - kritisches Denken
 - analytische Fähigkeiten
 - Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
 - Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme umzulegen
 - Fremdsprachenkenntnisse
 - fachübergreifendes Denken
 - EDV-Kenntnisse
 - Allgemeinbildung
- *Personale Kompetenzen:*
 - Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
 - Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten
 - Sorgfalt
 - Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen
- *Sozial-kommunikative Kompetenzen:*
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Kooperationsfähigkeit

- Führungsqualitäten
- Durchsetzungsvermögen
- schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen
- Konfliktmanagement
- andere Kulturen kennen und verstehen

Diese 27 Kompetenzen waren jene Items, die den ProbandInnen zur Beurteilung in den Kategorien „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ und „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ vorgelegt wurden. Bei der Formulierung der Items wurde besonderes Augenmerk auf die Verständlichkeit dieser geachtet, da „[...] die Formulierung von Items [...] einen erheblichen Einfluss auf das Verständnis von Fragen und auf deren Beantwortung [haben].“ (Mummendey, Grau 2008: 40). Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass gewisse Begriffe nicht verstanden wurden.

Die Kompetenzerfassung erfolgte, wie im Kapitel 4.1.4 erörtert, mittels Selbsteinschätzung. Jedes der 27 Items wurde mit einer fünfstufigen Ratingskala präsentiert und es wurde von den ProbandInnen verlangt, den einzelnen Items eine Zahl zuzuordnen, wobei 1 „bei Studienabschluss vorhanden“ und 5 „bei Studienabschluss nicht vorhanden“ bedeutete. Die daraus resultierenden Daten sind jene, die auf die Kompetenzausprägungen der Befragten schließen lassen (siehe Kapitel 5.1.1.2).

Im Zuge dieses Verfahrens wurde nicht nur erhoben, in welchem Maße die Studierenden bei Studienabschluss über die angeführten Kompetenzen verfügen, sondern auch in welchem Maße diese Kompetenzen, der Meinung der Befragten nach, im Beruf erforderlich sind. Dies erfolgte nach demselben Muster wie bei der Erhebung der Kompetenzausprägungen der Befragten: So reichte die Ratingskala bei der Frage nach der Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit der Kompetenzen von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“. Im Zuge der Datenauswertung wurden die Daten der Kategorien „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ und „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ miteinander verglichen. Dieser Vorgang gibt Aufschluss darüber, welche Kompetenzen die Befragten als ausreichend vorhanden bzw. unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachten (siehe Kapitel 5.1.1.3)

Es wurden unipolare, numerische Ratingskalen (mehrkategorielles Antwortformat) ausgewählt, da diese den Befragten einerseits Alternativen anbieten und erlauben, eine

Rangordnung vorzunehmen und andererseits Selbstbeurteilungen ermöglichen (Raab-Steiner, Benesch 2008: 54). Bei der optischen Darstellung der Skala wurde darauf geachtet, dass der Abstand zwischen den Kategorien – in diesem Fall zwischen den Zahlen von 1 bis 5 - äquidistant ist, um eine Intervallskalierung des Merkmals zu erreichen (Greving 2009: 71). Bei der Skalierung²³ des Merkmals „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ bzw. „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ wurde eine Intervallskala und keine Ordinalskala gewählt, da mit steigendem Skalenniveau der Informationsgrad einer Messung steigt. Je höher das Merkmal also skaliert ist, desto mehr sinnvolle Vergleiche und Berechnungen sind möglich. (Kühnel, Krebs 2007: 29)

Es wurde eine ungerade Anzahl an Skalenstufen gewählt, da den Befragten die Möglichkeit gegeben werden soll, zu einem mittleren Urteil gelangen zu können und verhindert werden, dass diese sich für eine Antwortrichtung entscheiden müssen, da bei subjektiven Einschätzungen der/die Befragte durchaus zu einem mittleren Urteil gelangen kann (Mummendey, Grau 2008: 77).

Der Einbau einer neutralen mittleren Kategorie birgt jedoch das Problem, dass ProbandInnen diese Kategorie aus Bequemlichkeit nutzen können, um die Befragung schnell zu beenden und daher faule nicht von unentschlossenen UmfrageteilnehmerInnen unterschieden werden können (Greving 2009: 71).

Die einzelnen Skalenstufen (1-5) bauen aufeinander auf. Daraus ergibt sich, dass das beurteilte Merkmal (die jeweilige Kompetenz) ein Kontinuum bildet, was bedeutet, dass eine Bewertung auf einem höheren Niveau automatisch voraussetzt, dass die Kriterien für das darunter liegende Niveau erfüllt werden. (Lantz, Friedrich 2007: 66)

4.3.2.1 Reliabilität des Messinstruments

Um die Exaktheit der Messwerte zu überprüfen, wird an dieser Stelle untersucht, inwieweit das Kompetenzmessverfahren die einzelnen Kompetenzdimensionen reliabel misst.

Die Reliabilität bezeichnet jenes Ausmaß, in welchem wiederholte Messungen eines Objektes mit ein und demselben Messinstrument die gleichen Werte liefern (Schnell et al. 2008: 151). Die Reliabilität eines Messinstruments gibt Auskunft darüber, inwieweit das, was gemessen wird, genau gemessen wird. Einen Indikator für die Reliabilität einer Messung bildet die interne Konsistenz, jenes Maß für den Umfang, in welchem alle Einzelindikatoren dasselbe

²³ Bei der Skalierung wird dem Untersuchungsgegenstand (Merkmal) ein statistisches Messverfahren zugeordnet. Die Skala misst die Ausprägung des jeweiligen Merkmals. (Kühnel, Krebs 2007: 29)

Konstrukt messen. Der Kennwert für die interne Konsistenz eines Messverfahrens ist der Cronbachs Alpha-Koeffizient²⁴. (Mummendey, Grau 2008: 100)

In dieser Untersuchung setzen sich die einzelnen Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) aus einzelnen Kompetenzunterdimensionen zusammen (vgl. Kapitel 4.2.1). Um zu erfahren, in welchem Maße die jeweiligen Kompetenzunterdimensionen (Einzelindikatoren) die jeweilige Kompetenzdimension (Konstrukt), der sie zugeordnet ist, tatsächlich messen, wurde das Maß der internen Konsistenz durch den Cronbachs Alpha-Koeffizienten ermittelt. (Die Berechnung von Cronbachs Alpha erfolgte mittels SPSS. Diese Datei ist auf der Daten-CD zu finden, die dieser Untersuchung beiliegt.) Die Berechnung von Cronbachs Alpha ergab folgende Resultate:

Bereichsspezifische Kompetenzen	
	Cronbachs Alpha (wenn Item weggelassen)
spezielles Fachwissen	
Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden	
Gesamt	0,424

Abb. 8: Cronbachs Alpha für bereichsspezifische Kompetenzen

Instrumentelle Kompetenzen	
	Cronbachs Alpha (wenn Item weggelassen)
Fremdsprachen	0,855
kritisches Denken	0,835
Organisationsfähigkeit	0,828
Kenntnisse in EDV	0,835
Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	0,823
Zeitmanagement	0,826
Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden	0,824
fachübergreifendes Denken	0,816

²⁴ Cronbachs α gibt die durchschnittliche Korrelation zwischen Items an, die hinsichtlich eines Merkmals untersucht werden. Cronbachs α kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei 0 für eine interne Inkonsistenz und 1 für eine völlige interne Konsistenz steht. Als akzeptabel für interne Konsistenz werden Werte von $0,7 \leq \alpha < 0,8$ erachtet, in der Praxis werden jedoch niedrigere Koeffizienten akzeptiert (Schnell et al. 2008: 153).

selbstständiges Arbeiten	0,823
Allgemeinbildung	0,839
Problemlösungsfähigkeiten	0,829
analytische Fähigkeiten	0,831
Gesamt	0,842

Abb. 9: Cronbachs Alpha für instrumentelle Kompetenzen

Personale Kompetenzen	
	Cronbachs Alpha (wenn Item weggelassen)
Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen	0,710
Sorgfalt	0,659
Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen	0,647
Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten	0,804
Gesamt	0,767

Abb. 10: Cronbachs Alpha für personale Kompetenzen

Sozial-kommunikative Kompetenzen	
	Cronbachs Alpha (wenn Item weggelassen)
Kommunikationsfähigkeit	0,791
schriftliche Ausdrucksfähigkeit	0,813
mündliche Ausdrucksfähigkeit	0,794
Führungsqualitäten	0,831
Kooperationsfähigkeit	0,794
Durchsetzungsvermögen	0,829
andere Kulturen kennen und verstehen	0,850
Konfliktmanagement	0,822
Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen	0,808
Gesamt	0,833

Abb. 11: Cronbachs Alpha für sozial-kommunikative Kompetenzen

Für die instrumentellen, personalen, und sozial-kommunikativen Kompetenzen ist der Wert für Cronbachs Alpha akzeptabel (vgl. Abb. 9, 10, 11), im Falle der bereichsspezifischen Kompetenzen jedoch inakzeptabel (vgl. Abb. 8).

Für den Cronbachs Alpha-Koeffizienten gilt, dass dieser mit steigender Itemanzahl automatisch höhere Werte erzielt (Bühner 2004: 122). Somit steigt mit zunehmender Itemanzahl die Reliabilität eines Messinstruments an. Daraus folgt, dass eine hohe Reliabilität eines Messverfahrens alleine durch eine große Anzahl an Indikatoren erreicht werden kann. Umgekehrt führt eine geringe Itemanzahl zu tendenziell niedrigen Werten für Alpha (Schnell et al. 2008: 153) und dadurch zu einer geringen Reliabilität. Folglich muss ein niedriger Alpha-Wert, hervorgerufen durch eine geringe Itemanzahl, nicht automatisch eine interne Inkonsistenz bedeuten.

Für diese Untersuchung ergibt sich, dass der niedrige Alpha-Wert für die bereichsspezifischen Kompetenzen unter anderem auf die niedrige Anzahl der Items zurückzuführen ist, also auf die niedrige Anzahl an Kompetenzunterdimensionen, die die Kompetenzdimension „Bereichsspezifische Kompetenzen“ bestimmt. Der Cronbachs-Alpha Koeffizient ist für die übrigen Kompetenzdimensionen wesentlich höher, da sich diese aus einer wesentlich größeren Anzahl an Indikatoren zusammensetzen als die bereichsspezifischen Kompetenzen. Die Ergebnisse für den Cronbach Alpha-Koeffizienten dieser Untersuchung zeigen, dass statistisch für die Kompetenzdimension „Bereichsspezifische Kompetenzen“ keine Reliabilität des Messinstruments vorliegt, dennoch gegeben sein kann. Die Alpha-Werte für die übrigen Kompetenzdimensionen weisen auf eine Reliabilität des Messverfahrens hin.

4.3.2.2 Validität des Messinstruments

Die Validität stellt jenen Indikator eines Messverfahrens dar, der ausdrückt, ob wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Die Reliabilität einer Messung ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Validität. Die Korrelation zwischen den Messwerten und den wahren Werten eines Konstrukts bestimmen über die Validität eines Messinstruments. Da die wahren Werte jedoch unbeobachtbar sind, muss Validität anhand von Kriterien eines Konstrukts überprüft werden. (Himme 2009: 491)

Für die Validitätsprüfung haben sich verschiedene Zugänge herausgebildet (Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität, Interne Validität, Konstruktvalidität) (Frey, Balzer 2003: 160).

In dieser Erhebung beschränkte sich die Überprüfung der Validität auf die inhaltliche Ebene, welche als Kriterium für die Validitätsprüfung herangezogen wird. In dieser Untersuchung wurde der Inhalt über Expertenurteile (hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung) sowie über die Beschäftigung mit Literatur zu Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden

vorausgesetzt werden, definiert (vgl. Kapitel 3.6, 3.7). Das Ergebnis legte die Kompetenzbereiche und Kompetenzunterdimensionen, über die AbsolventInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung verfügen sollten, fest (vgl. Kapitel 4.2.1). Diese Untersuchung erfüllt insofern das Kriterium der Inhaltsvalidität, als sie das Konstrukt der Kompetenzen, über die DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung bei Studienabschluss verfügen sollen, abdeckt.

4.3.3 Die weiteren Fragestellungen der Befragung

Neben der Ermittlung der Kompetenzausprägungen, soll diese Untersuchung erheben, inwieweit die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten. Daher beinhaltete der Fragebogen die Frage, ob Lehrveranstaltungen (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität), mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen, besucht wurden. Wenn ja, wurden die Befragten angehalten die drei relevantesten zu nennen. Bei dieser Frage handelte es sich um eine Mischform der Antwortformate (dichotomes²⁵ und offenes Antwortformat). Das dichotome Antwortformat war nominalskaliert, die Inhalte der offenen Antwort wurden in Themengruppen zusammengefasst. (siehe Kapitel 5.1.2)

Anschließend wurde den Rahmen, in denen der Kompetenzerwerb stattgefunden haben konnte, nachgegangen. Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, Kompetenzen zu erwerben (vgl. Kapitel 2.2), wurden die DiplomandInnen des Studiums der Internationalen Entwicklung nach diversen Lehr- und Lernformen, in denen sie im Zuge des Studiums mitwirkten, mittels gebundenen Antwortformats gefragt. Diese nominalskalierte²⁶ Frage eruierte, ob die Studierenden in Gruppenarbeiten, forschungsorientierten Projektstudien oder/und kooperativen Studienprojekten mitwirkten oder/und Praktika absolvierten bzw. als TutorIn tätig waren oder/und eine Seminar-/Studiengruppe leiteten oder/und computergestützter Lernprogramme sowie den PC zur Informationsbeschaffung nutzten. (siehe Kapitel 5.1.3)

Diese Antwortmöglichkeiten wurden in Anlehnung an den Erkenntnissen des Hochschulforschers Rhein und einer Studie der Universität Erfurt gegeben. Rhein betont in Hinsicht auf den Kompetenzerwerb im Studium, dass Selbststudium, Arbeitsgruppen, Projekte, Praktika oder Tätigkeiten als wissenschaftliche MitarbeiterIn eine bedeutende Rolle

²⁵ Ein dichotomes Antwortformat erlaubt bloß zwischen zwei Antwortmöglichkeiten zu wählen, zum Beispiel „Ja“ oder „Nein“ (Benesch 2008: 19).

²⁶ Eine nominalskalierte Frage beinhaltet begriffliche Kategorien (Benesch 2008: 19) und gibt Auskunft darüber, ob es sich um gleiche oder ungleiche Ausprägungen handelt (Kühnel, Krebs 2007: 29).

Die Studie der Universität Erfurt zeigte, dass im Besonderen personale und soziale Kompetenzen außerhalb der Hochschule erworben werden (Kadler Neuhausen 2010: 87).

Die darauffolgende nominalskalierte Frage mit gebundenem Antwortformat ermittelte, ob die Befragten im Laufe ihres Studiums erwerbstätig waren. So wurden die Studierenden mittels eines geschlossenen Antwortformats gefragt, ob sie überwiegend während der gesamten Studiendauer, während Teilen des Studiums, nur gelegentlich oder gar nicht erwerbstätig waren. (siehe Kapitel 5.1.4)

Falls diese Frage von den Studierenden bejaht wurde, waren diese angehalten, Stellung zur Relevanz der Nebenerwerbstätigkeit während des Studiums für den Berufseinstieg zu beziehen. So wurden die Studierenden mittels geschlossenen Antwortformats gefragt, ob und wenn ja, inwiefern sie ihre Erwerbstätigkeit während des Studiums als hilfreich für einen erfolgreichen Berufseinstieg einschätzen. (siehe Kapitel 5.1.5)

Anschließend wurden soziodemographischen Daten (Geschlecht und Alter) der ProbandInnen erhoben, welche für die bivariate Analyse notwendig waren, sowie den ProbandInnen Raum gegeben, der Befragung Anmerkungen hinzuzufügen, um bei der Erstellung des Fragebogens nicht bedachte Aspekte in die Analyse mit einbeziehen zu können. (siehe Kapitel 5.1.6, 5.1.7, 5.1.8)

Abschließend wurde anhand eines nominalskalierten dichotomen Antwortformats erhoben, ob das Studium der Internationalen Entwicklung das Hauptstudium ist. Diese Information ist von Bedeutung, da, sollte das Studium der Internationalen Entwicklung das Nebenstudium sein, davon ausgegangen werden muss, dass der Kompetenzerwerb in erster Linie in jenem Studium erfolgte, das zeitlich am intensivsten war.

4.4 Methodisches Vorgehen bei der Vorbereitung der Fragebogenauswertung

Zu Beginn der Datenauswertung wurden die Fragebögen mit fortlaufenden Nummern versehen, damit im Falle einer unkorrekten Dateneingabe, die einzelnen Fragebögen sofort auffindbar sind. Anschließend wurde die erste intervallskalierte Frage in die Datenmaske (in diesem Fall Excel) eingegeben. Dabei wurden die einzelnen Items (Kompetenzunterdimensionen) mit fortlaufenden Nummern versehen, wobei jedes Item zwei Nummern erhielt, weil sowohl das tatsächlich vorhandene Ausmaß der Kompetenz, als auch die Einschätzung der Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit der jeweiligen Kompetenz

ermittelt worden waren. Da bei der ersten Frage als Antwortformat eine numerische Ratingskala gewählt worden war, konnten die jeweiligen Werte für das Ausmaß der vorhandenen Kompetenzen und die Einschätzung der Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit direkt übernommen werden und mussten nicht vor der Eingabe kodiert werden. Gleichzeitig wurde in einer zusätzlichen Excel-Mappe eine Legende erstellt, die Auskunft über die Kodierungsweise der einzelnen Merkmalsausprägungen bzw. Fragen gibt. Bei der ersten intervallskalierten Frage wurde das Ausmaß der vorhandenen Kompetenzen bzw. die Beurteilung der Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit wie folgt - in Anlehnung an die empfohlene Antwortempfehlungen bei 5-stufigen Skalen von Mummendey und Grau (Mummendey, Grau 2008: 79) - kodiert:

Ausmaß der Kompetenzen: 1 = vorhanden; 2 = überwiegend vorhanden; 3 = mittelmäßig vorhanden; 4 = wenig vorhanden; 5 = nicht vorhanden

Einschätzung der Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit: 1 = sehr wichtig; 2 = wichtig; 3 = mittel; 4 = weniger wichtig; 5 = unwichtig

Dichotome nominalskalierte Fragen²⁷ mussten zuerst kodiert werden, bevor diese in die Datenmaske eingegeben werden konnten. So wurde „ja“ mit 1 und „nein“ mit 0 bzw. „weiblich“ mit 1 und „männlich“ mit 2 kodiert. Bei jenen Fragen mit offenen (Frage 6) bzw. halboffenem Antwortformat (Frage 2) wurden die gegebenen Antworten in Themengruppen zusammengefasst. Anschließend wurden aus den einzelnen Themengruppen nominalskalierte dichotome Merkmale erstellt und kodiert.

Nachdem die Werte der einzelnen Kompetenzunterdimensionen in die Datenmaske eingegeben worden waren, wurden die Werte für die einzelnen Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial- kommunikative Kompetenzen) durch Summierung der jeweiligen Unterdimensionen ermittelt.

4.5 Die Stichprobe und Datenerhebung

Die Auswahl sowie die Zusammensetzung der Stichprobe²⁸, bestimmt über die Aussagekraft in Bezug auf die Repräsentativität einer Untersuchung. Repräsentativität bedeutet, dass eine Verallgemeinerung von Auswertungsergebnissen, die durch eine Stichprobenerhebung

²⁷ Fragen, auf die mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. „männlich“ oder „weiblich“ zu Antworten war.

²⁸ Die Stichprobe bezeichnet eine kleine Teilmenge der Grundgesamtheit, die nach gewissen Kriterien ausgewählt wird (Raab-Steiner, Benesch 2008: 16). In dieser Untersuchung bildete das Kriterium die Teilnahme an einem DiplomandInnenseminar der Internationalen Entwicklung im Wintersemester 2011/12 an der Universität Wien.

gewonnen wurde, für die Grundgesamtheit zulässig ist. Je eher eine Stichprobe in ihrer Zusammensetzung der Grundgesamtheit entspricht, desto größer ist die statistische Repräsentativität. Die Auswahl der Stichprobe nach dem Zufallsprinzip (Zufallsstichprobe) bildet das grundlegende Kriterium für eine repräsentative Erhebung. Dabei muss jede Erhebungseinheit die gleiche Wahrscheinlichkeit besitzen, in die Stichprobe aufgenommen werden zu können. (Kaya, Himme 2009: 80)

In der Statistik ist jedoch Repräsentativität kein Gütekriterium für eine empirische Erhebung, sondern ein Synonym für eine Stichprobe, die zufällig ausgewählt wurde (Schnell et al. 2008, Diekmann 2011: 430). Streng genommen gibt es keine repräsentative Stichprobe, da diese niemals sämtliche Merkmalsverteilungen der Grundgesamtheit repräsentieren kann. Wenn es um die Schätzung von Verteilungen (Anteil- oder Mittelwerten) geht, versucht die empirische Forschung dennoch „repräsentative“ Stichproben zu ziehen (Diekmann 2011: 431).

Die Stichprobe dieser Untersuchung beruhte auf Zufallsauswahl und umfasste 52 Personen, was einen Stichprobenumfang von etwa 61% ergab. Die Grundgesamtheit²⁹ dieser Untersuchung bildeten jene 85 Studierenden des Studiums der Internationalen Entwicklung, die im Wintersemester 2011/2012 eines der vier DiplomandInnenseminare des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung an der Universität Wien besuchten (Datenbank der Universität Wien 2012).

35 (69%) Personen der Stichprobe waren weiblich, 16 (31%) männlich und eine Person machte zu ihrem Geschlecht keine Angabe (siehe Kapitel 5.2.7). Das mittlere Alter der befragten Personen liegt bei 26,1 Jahre (siehe Kapitel 5.2.8).

Im Wintersemester 2011/12 waren insgesamt 1190 Personen, davon 826 (69%) weiblich und 364 (31%) männlich, für das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung aktiv inskribiert (Datenbank der Universität Wien 2012).

Da die Verteilung von Männern und Frauen in der Stichprobe der der Grundgesamtheit entspricht, gibt die Stichprobe das Geschlechterverhältnis der Grundgesamtheit adäquat wieder.

²⁹ Die Grundgesamtheit stellt die Menge der Merkmalsträger dar, für die die Aussagen der Untersuchung gelten sollen, und setzt sich aus allen potenziell untersuchbaren Einheiten, die ein gemeinsames Merkmal aufweisen, zusammen (Raithel 2008: 54).

Zusammenfassung

Kompetenzerwerb sowie Beschäftigungsfähigkeit nehmen einen zentralen Stellenwert in der universitären Bildung ein (vgl. Kapitel 4.1).

Vor diesem Hintergrund ist die durchgeführte Befragung zu sehen, die sowohl das vorhandene Ausmaß an Kompetenzen von DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung ermittelt als auch zeigt, welche Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden erachtet werden. Darüber hinaus gibt diese Untersuchung Aufschluss darüber, inwieweit die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten. Außerdem wird in dieser Befragung der Rahmen des Kompetenzerwerbs eruiert sowie der Frage nachgegangen, ob die ProbandInnen während des Studiums Erwerbstätigkeit waren und wenn ja, welche Bedeutung sie in der Erwerbstätigkeit für einen erfolgreichen beruflichen Start sehen. (vgl. Kapitel 4.3)

Zur Erhebung von Kompetenzen gibt es verschiedene Messverfahren, wobei zwischen objektiven und subjektiven bzw. qualitativen und quantitativen Vorgangsweisen unterschieden werden kann. Für diese Untersuchung bot sich ein quantitatives, auf Selbsteinschätzung basierendes Messverfahren an, welches von den DiplomandInnen erforderte, die Ausprägung der jeweiligen Kompetenzunterdimensionen bei Studienabschluss bzw. deren Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit mittels 5-stufiger Ratingskala (1 = „vorhanden“; 5 = „nicht vorhanden“ bzw. 1 = „sehr wichtig“; 5 = „unwichtig“) anzugeben (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).

Die Messung des Kompetenzniveaus und der Wichtigkeit der jeweiligen Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit erfolgte mittels Intervallskala, da im Vergleich zur Ordinalskala mehr sinnvolle Vergleiche und Berechnungen durchgeführt werden können. Bis auf zwei Fragen, von denen eine ein halboffenes und die andere ein offenes Antwortformat hat, sind alle Fragen nominalskaliert und es wird ein geschlossenes Antwortformat verwendet. (vgl. Kapitel 4.3.1, 4.3.2)

Diese Untersuchung beruhte auf Zufallsauswahl und umfasste 52 Personen. Da die Verteilung von Männern und Frauen in der Stichprobe der der Grundgesamtheit entspricht, gibt die Stichprobe das Geschlechtsverhältnis der Grundgesamtheit adäquat wieder. (vgl. Kapitel 4.5) Im folgenden 5. Kapitel werden nun, die durch die schriftliche Befragung generierten Daten, ausgewertet und hinsichtlich der zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung analysiert.

5 Die Auswertung der Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung des Fragebogens präsentiert. Es stand insgesamt ein Sample von 52 Fragebögen für die Analyse zur Verfügung. Der Anteil der „Item non response“ Fragebögen lag bei 9,6%. Somit konnten fünf Fragebögen nicht immer in die Datenanalyse mit einfließen.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels deskriptiver Datenanalyse, einem Verfahren, das in der Datenaufbereitung beschreibend vorgeht und die Ergebnisse in Form von Grafiken, Tabellen und einzelnen statistischen Kennzahlen darstellt (Raab-Steiner, Benesch 2008: 20).

Beim vorliegenden Datenmaterial werden sowohl univariate (siehe Kapitel 5.1) als auch bivariate Methoden (siehe Kapitel 5.2) zur Auswertung herangezogen.

Im Zuge der univariaten Analyse wurden zur graphischen Veranschaulichung des Datenmaterials Häufigkeitstabellen (siehe Kapitel 5.1.1.1, 5.1.1.2, 5.1.3, 5.1.5), Balkendiagramme (siehe Kapitel 5.1.1.3, 5.1.2, 5.1.4) und Histogramme (siehe Kapitel 5.1.8) erstellt. Bei der bivariaten Analyse wurden Streudiagramme (siehe Kapitel 5.2.1), Boxplots (siehe Kapitel 5.2.2) und eine Vierfeldertafel (siehe Kapitel 5.2.3) erstellt. Bis auf die Berechnung von Cronbachs Alpha und die Erstellung von Boxplots, wofür SPSS verwendet wurde, erfolgte die Datenauswertung mit Excel. (Die gesamte Datenauswertung liegt auf einer CD-Rom bei.)

In Kapitel 5.3 werden die zentralen Ergebnisse der Datenanalyse zusammengefasst sowie die zentralen Fragestellungen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, beantwortet.

5.1 Univariate Analyse

In Kapitel 5.1 werden die erhobenen quantitativen Daten univariat ausgewertet. So wird in Kapitel 5.1.1 die erste Frage des Fragebogens, welche der Erhebung der Kompetenzausprägungen der Befragten und der Erhebung der Wichtigkeit der jeweiligen Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit dient, ausgewertet. In einem ersten Schritt werden die Modalwerte der Kompetenzen für die Kategorien „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ und „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ bestimmt, um die Ausprägung der Kompetenzen der Befragten bzw. die Bedeutung der jeweiligen Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit ermitteln zu können (siehe Kapitel 5.1.1.1, 5.1.1.2). Weiter werden die Mediane der einzelnen Kompetenzen für die beiden Kategorien bestimmt und miteinander verglichen, um eruieren zu können, welche Kompetenzen die Studierenden

als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachten (siehe Kapitel 5.1.1.3). In Kapitel 5.1.2 werden die Bildungsmaßnahmen, die außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung von den DiplomandInnen unternommen wurden, mittels Balkendiagramms dargestellt. Eine Häufigkeitstabelle in Kapitel 5.1.3 gibt Aufschluss über die Lehr- und Lernformen, mit welchen die Befragten während des Studiums konfrontiert waren. In Kapitel 5.1.4 veranschaulicht ein Balkendiagramm, inwieweit die Befragten während ihrer Studienzeit nebenerwerbstätig waren. Eine Häufigkeitstabelle in Kapitel 5.1.5 zeigt, inwieweit die DiplomandInnen die Nebenerwerbstätigkeit als hilfreich für den Berufseinstieg erachten. In Kapitel 5.1.6 werden die Anmerkungen, die die DiplomandInnen der Befragung hinzugefügt haben, dargelegt. In Kapitel 5.1.7 wird das Geschlechterverhältnis der Befragten angeführt. Ein Histogramm veranschaulicht in Kapitel 5.1.8 die Altersverteilung der ProbandInnen. Kapitel 5.1.9 gibt Aufschluss darüber, von wie vielen der Befragten Internationale Entwicklung das Hauptstudiums ist.

5.1.1 Frage 1: Ermittlung der Kompetenzausprägungen sowie der Bedeutung für den Beruf der jeweiligen Kompetenzen

Wie bereits in Kapitel 4.3.1 erörtert, wurden die Befragten angehalten, 27 Kompetenzen jeweils nach „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten, wobei 1 für „sehr wichtig“ bzw. „vorhanden“ und 5 für „unwichtig“ bzw. „nicht vorhanden“ stand. Zur Veranschaulichung dieser intervallskalierten Frage wurde eine Häufigkeitstabelle erstellt, um Modus und Median bestimmen zu können. (Diese Häufigkeitstabelle wird im Fließtext aufgrund ihres Umfangs nicht angeführt, befindet sich jedoch auf der beiliegenden Daten-CD.)

In diesem Kapitel werden die Lagemaße Modus und Median der jeweiligen Kompetenzen für die beiden Kategorien „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ und „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ bestimmt, um die Ausprägung der Kompetenzen der Befragten bzw. die Bedeutung der jeweiligen Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit ermitteln zu können (siehe Kapitel 5.1.1.1). Weiter werden die Mediane der einzelnen Kompetenzen für die beiden Kategorien bestimmt und miteinander verglichen, um zu eruieren, welche Kompetenzen die Studierenden für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden erachten (siehe Kapitel 5.1.1.2).

5.1.1.1 Der Modus für die Kategorie „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „sehr wichtig“ als Modus

Werden jene Kompetenzen mit dem Modus ³⁰ „sehr wichtig“ betrachtet, also jene Kompetenzen, die am häufigsten als „sehr wichtig“ für das Berufsleben erachtet werden, so ergibt sich folgende Reihung:

„Kommunikationsfähigkeit“ und „Organisationsfähigkeit“ werden die größte Bedeutung für die berufliche Tätigkeit zugeschrieben. 32 (66%) Personen erachten diese beiden Kompetenzen als „sehr wichtig“. 31 (64%) der Befragten empfinden „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, 30 (63%) „Kooperationsfähigkeit“, 28 (58%) „selbständiges Arbeiten“, 26 (54%) „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“, 25 (52%) „Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“ und „fachübergreifendes Denken“, 24 (50%) „Problemlösungsfähigkeit“, 23 (48%) „Fremdsprachen“, 22 (46%) „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, 21 (44%) „Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“, 20 (42%) „Allgemeinbildung“, „Zeitmanagement“ und „kritisches Denken“, 19 (40%) „Kenntnisse in EDV“, 18 (38%) „andere Kulturen kennen und verstehen“ als „sehr wichtig“ für den Berufsalltag.

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „wichtig“ als Modus

Als „wichtig“ erachten 24 (50%) der Befragten „Führungsqualitäten“, 22 (46%) sehen „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Problemstellungen anzuwenden“, 21 (44%) „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“ und „Sorgfalt“, 20 (42%) „Konfliktmanagement“, 17 (35%) „Durchsetzungsvermögen“ und 16 (33%) „spezielles Fachwissen“ als „wichtig“ für den Beruf.

³⁰ Der Modus oder Modalwert bezeichnet jene Merkmalsausprägung, die am häufigsten genannt wird (Benesch 2008: 27).

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „mittel“ als Modus

Der Modalwert „mittel“ für die berufliche Tätigkeit trifft auf die Kompetenz „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ zu. So erachten 20 (42%) der Befragten diese Kenntnisse als „mittel (wichtig)“ für den beruflichen Alltag.

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „weniger wichtig“ und „unwichtig“ als Modus

Für keine der Kompetenzunterdimensionen ist der Modalwert „weniger wichtig“ oder „unwichtig“.

Die Modalwerte der einzelnen Kompetenzdimensionen

Werden die einzelnen Kompetenzen in die jeweiligen Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) gruppiert, so empfinden die Befragten instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen als „sehr wichtig“ für das Berufsleben. Bereichsspezifische Kompetenzen werden als „mittel (wichtig)“ erachtet.

5.1.1.2 Der Modus für die Kategorie „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „vorhanden“ als Modus

Die Kompetenzen mit dem Modalwert „vorhanden“, also jene Kompetenzen, die am häufigsten als „vorhanden“ angesehen werden und somit am stärksten ausgeprägt sind, sind Folgende:

Als vorhanden erachten 41 (79%) der Befragten „kritisches Denken“, 31 (60%) „selbstständiges Arbeiten“, 25 (48%) „Kooperationsfähigkeit“ und „fachübergreifendes Denken“, 22 (42%) „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“ sowie die „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, 18 (35%) „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“ und 19 (37%) „Organisationsfähigkeit“.

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „überwiegend vorhanden“ als Modus

„Überwiegend vorhanden“ bildet für die folgenden Kompetenzen den Modalwert: 27 (52%) der DiplomandInnen betrachten „Allgemeinbildung“ und „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden“, 22 (42%) „Problemlösungsfähigkeit“ und „Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, 20 (39%) „analytische Fähigkeiten“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Zeitmanagement“, 19 (37%) „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, 18 (35%) „Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „Fremdsprachen“ sowie „Konfliktmanagement“ und 16 (31%) „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ als „überwiegend vorhanden“ bei Studienabschluss.

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „mittelmäßig vorhanden“ als Modus

Für folgende Kompetenzen ist „mittelmäßig vorhanden“ der Modus: 22 (42%) der DiplomandInnen erachten „spezielles Fachwissen“, 18 (35%) „Durchsetzungsvermögen“, 17 (33%) „Führungsqualitäten“³¹ und „Sorgfalt“ sowie 16 (31%) „Kenntnisse in EDV“ als bei Studienabschluss „mittelmäßig vorhanden“.

Kompetenzen mit der Merkmalsausprägung „wenig vorhanden“ und „nicht vorhanden“ als Modus

„Führungsqualitäten“ ist jene Kompetenz, die tendenziell am schwächsten bei den DiplomandInnen ausgeprägt ist. So werden „Führungsqualitäten“ von 17 (33%) der DiplomandInnen als „wenig vorhanden“ und von acht (15%) als „nicht vorhanden“ bewertet. Für keine der Kompetenzen bildet „nicht vorhanden“ den Modus.

Die Modalwerte der einzelnen Kompetenzdimensionen

Werden die einzelnen Kompetenzen den jeweiligen Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) zugewiesen, so sehen die DiplomandInnen personale sowie sozial-kommunikative Kompetenzen als tendenziell „vorhanden“ und instrumentelle Kompetenzen als eher

³¹ Für die Kompetenz „Führungsqualitäten“ lässt sich der Modalwert nicht eindeutig festlegen, da die Anzahl der Befragten, die diese Kompetenz als „mittelmäßig vorhanden“ bewerteten, gleich der Anzahl war, die diese als „wenig vorhanden“ erachtete.

„überwiegend vorhanden“. Bereichsspezifische Kompetenzen werden als tendenziell „mittelmäßig vorhanden“ betrachtet.

5.1.1.3 Vergleich der Mediane

Um beurteilen zu können, ob die DiplomandInnen ihre Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend vorhanden erachten, werden die Mediane³² der beiden Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ für die 27 Kompetenzunterdimensionen und die vier Kompetenzdimensionen mittels gestapelten Balkendiagramms verglichen (vgl. Abb. 12). Sind die Werte der Mediane der Kompetenzen für die beiden Bewertungsbereiche gleich bzw. ist der Median einer Kompetenz in der Kategorie „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ niedriger als bei „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“, so wird die jeweilige Kompetenz für die berufliche Tätigkeit von den Befragten als tendenziell ausreichend vorhanden erachtet. Ist der Median im Bereich „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ niedriger als im Bereich „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“, so wird die jeweilige Kompetenz für den Berufsalltag als tendenziell unzureichend vorhanden gesehen.

³² Der Median (Mittelwert) ist das Maß für die zentrale Tendenz. Im Gegensatz zum arithmetischen Mittel (Durchschnitt) ist der Median unempfindlich gegenüber extremen Werten (Ausreißern). Der Median ist jener Wert, der genau in der Mitte liegt, also jene Stelle, an der sich 50% der Werte unterhalb bzw. oberhalb befinden. (Benesch 2008: 48)

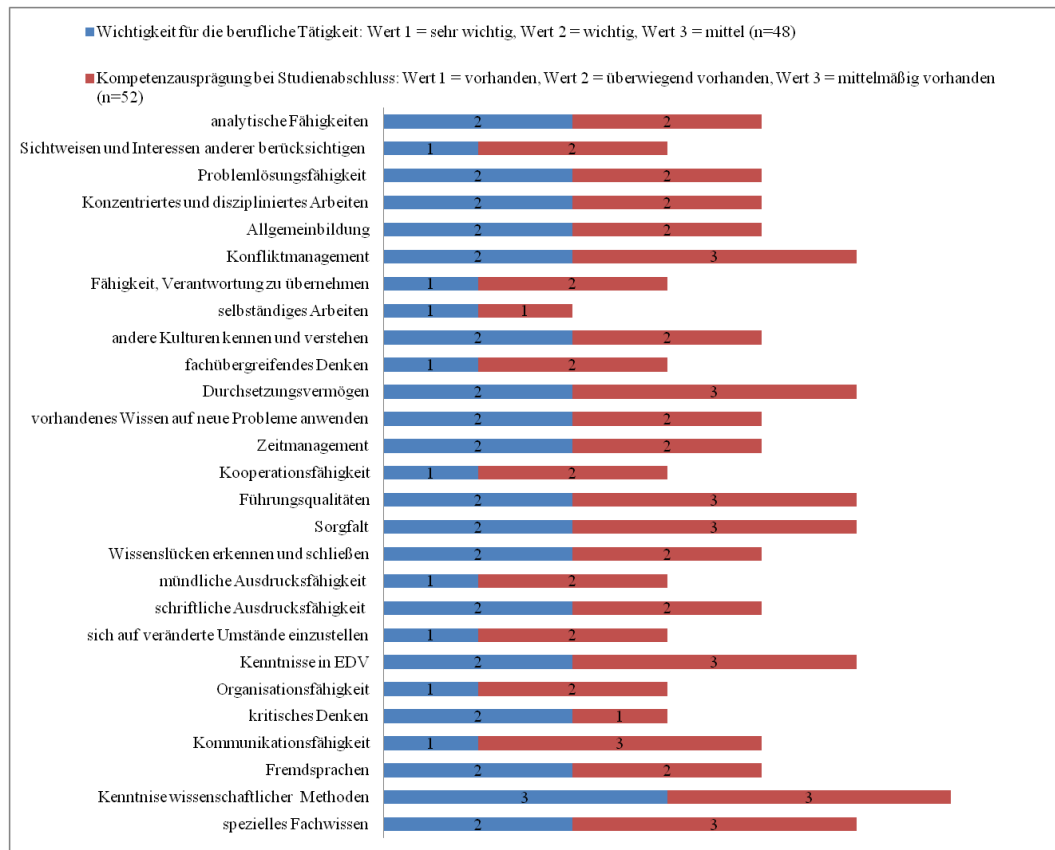


Abb. 12: Vergleich der Mediane der 27 Kompetenzen für die Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“

Der Vergleich der Mediane zeigt, dass die Befragten folgende Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als tendenziell ausreichend vorhanden erachten:

- analytische Fähigkeiten
- Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten
- Allgemeinbildung
- selbstständiges Arbeiten
- andere Kulturen kennen und verstehen
- Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden
- Zeitmanagement
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- kritisches Denken
- schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Fremdsprachen
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- Problemlösungsfähigkeit

Aus dem Vergleich der Mediane geht hervor, dass der Median für „kritisches Denken“ im Bereich „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ den im Bereich „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ übersteigt. Das heißt, dass diese Kompetenz tendenziell in einem Maße ausgeprägt ist, die den Befragten nach die Anforderungen des Berufslebens übersteigt.

Inwieweit die Befragten die Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend vorhanden erachten, veranschaulicht Abbildung 13. Dieses Balkendiagramm zeigt, dass 85% der Befragten „kritisches Denken“, 83% „Allgemeinbildung“, 79% „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und „andere Kulturen kennen und verstehen“, 69% „Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anwenden“, 67% „Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“, 65% „Wissenslücken erkennen und zu schließen“, 62% „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“, 60% „selbständiges Arbeiten“ und „Problemlösungsfähigkeit“, 58% „analytische Fähigkeiten“ sowie „Zeitmanagement“ und 54% „Fremdsprachen“ für die berufliche Tätigkeit als ausreichend vorhanden erachten.

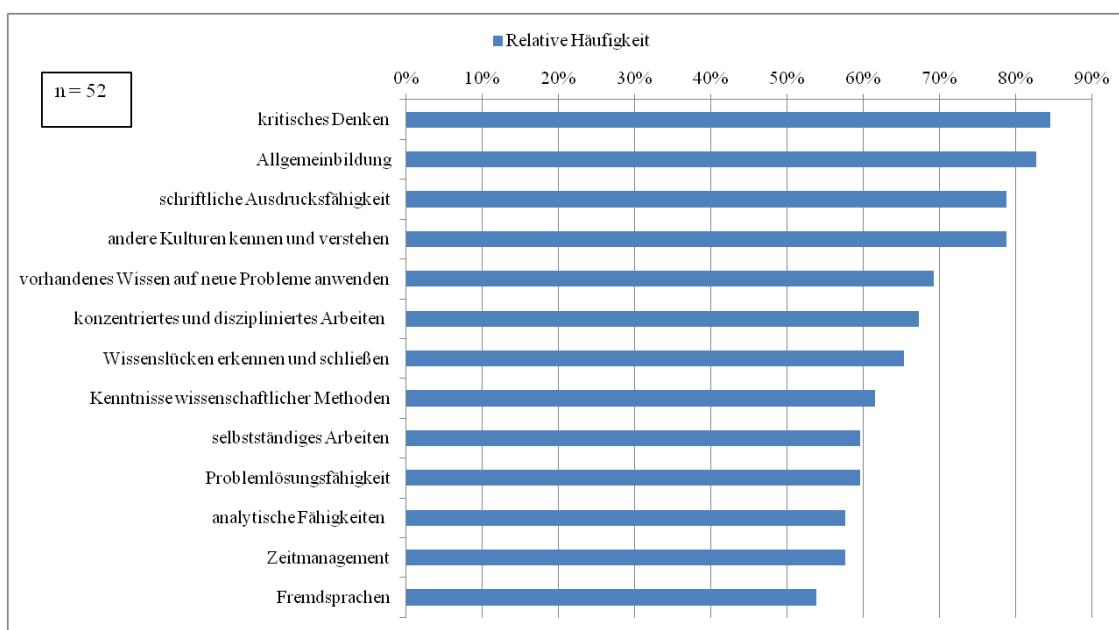


Abb. 13: Kompetenzen, die für die berufliche Tätigkeit als ausreichend vorhanden erachtet werden (relative Häufigkeit)

Folgende Kompetenzen werden von den Befragten für die berufliche Tätigkeit als tendenziell unzureichend vorhanden erachtet:

- Sichtweisen und Interessen anderer berücksichtigen
- Konfliktmanagement
- Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen
- fachübergreifendes Denken
- Durchsetzungsvermögen

- Kooperationsfähigkeit
- Führungsqualitäten
- Sorgfalt
- mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- Organisationsfähigkeit
- Kenntnisse in EDV
- spezielles Fachwissen

Abbildung 14 zeigt, inwieweit die Befragten die Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als unzureichend vorhanden erachten.

So erachten 81% der DiplomandInnen „Führungsqualitäten“, 71% „Kenntnisse in EDV“, 69% „Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen“, 67% „spezielles Fachwissen“, 65% „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“, 63% „Organisationsfähigkeit“ und „Durchsetzungsvermögen“, 58% „Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“ sowie „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, 52% „fachübergreifendes Denken“, „Kooperationsfähigkeit“ und „Sorgfalt“ und 51% „Konfliktmanagement“ als unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit.

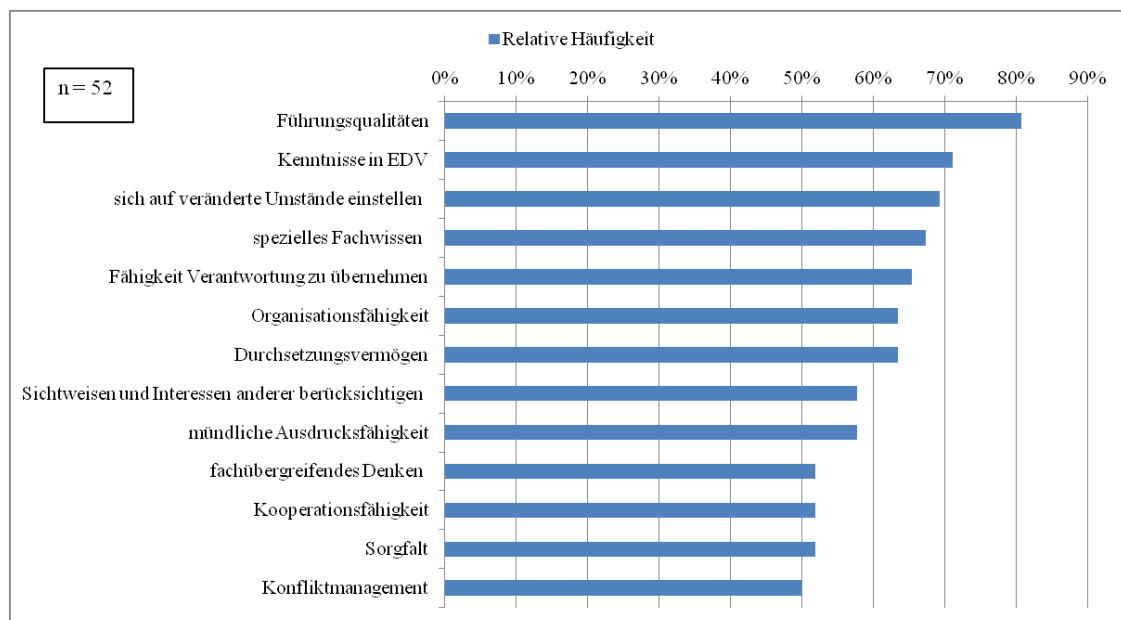


Abb. 14: Kompetenzen, die für die berufliche Tätigkeit als unzureichend vorhanden erachtet werden (relative Häufigkeit)

Werden die Mediane der Kompetenzdimensionen für die Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ verglichen, ergibt sich folgendes gestapeltes Balkendiagramm (vgl. Abb. 15):

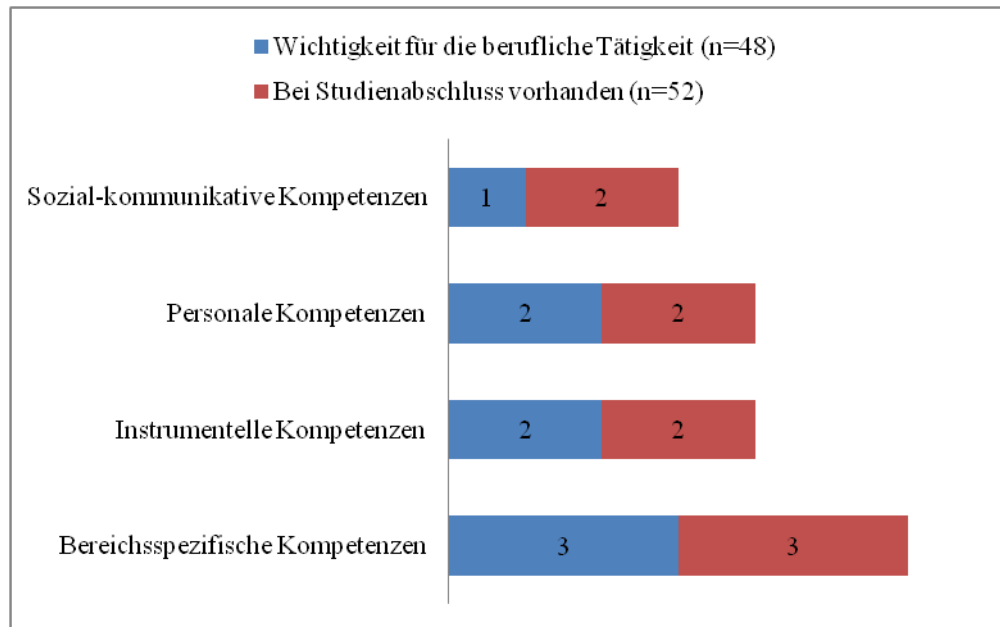


Abb. 15: Vergleich der Mediane der vier Kompetenzdimensionen für die Kategorien „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“ und „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“

Aus dieser Grafik wird ersichtlich, dass bis auf sozial-kommunikative Kompetenzen alle weiteren Kompetenzdimensionen, also personale, instrumentelle sowie bereichsspezifische Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit tendenziell als ausreichend vorhanden erachtet werden. Darüber hinaus zeigt diese Graphik, dass die Befragten sozial-kommunikative Kompetenzen für das Berufsleben tendenziell als wichtigste und bereichsspezifische Kompetenzen eher als unbedeutend erachten.

5.1.2 Frage 2: Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung

Die zweite Frage des Fragebogens behandelte zwei Aspekte und lautete:

- *Haben Sie neben den für das Studium der Internationalen Entwicklung erforderlichen Lehrveranstaltungen auch Veranstaltungen innerhalb oder außerhalb der Universität speziell mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen besucht?*
- *Wenn ja, führen Sie bitte die drei Ihrer Meinung nach relevantesten an.*

Wie in Kapitel 4.3.2 bereits erörtert, soll diese Fragestellung Aufschluss darüber geben, inwieweit die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung verstehen.

Insgesamt 24 (58%) der Befragten gaben an, Bildungsmaßnahmen speziell mit der Verbesserung der Berufschancen während ihrer Studienzeit unternommen zu haben. Die thematische Kategorisierung der Bildungsmaßnahmen ergab, dass 13 (25%) der Befragten Schwerpunktausbildungen (zum Beispiel im Bereich der Migration und Friedensforschung) absolvierten, zehn (19%) Fremdsprachen lernten, acht (15%) zusätzliche Studien absolvieren, fünf (10%) Kurse zum Ausbau ihrer Softskills besuchten, weitere fünf (10%) regelmäßig an Vorträgen und Diskussionen teilnahmen, zwei (4%) an Studienreisen bzw. Exkursionen mitwirkten, weitere zwei (4%) sich sozial engagierten und eine Person (2%) ihre Kenntnisse in wissenschaftlichen Methoden erweiterte (vgl. Abb. 16).

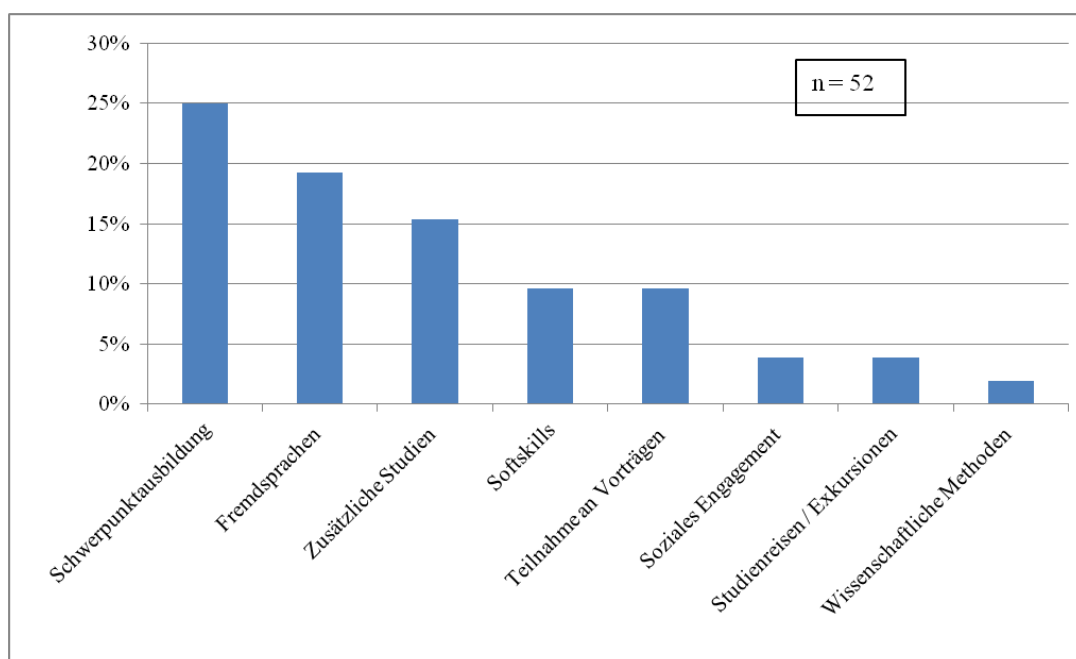


Abb. 16: Unternommene Bildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung zur Verbesserung der Berufschancen

5.1.3 Frage 3: Lehr- und Lernformen während des Studiums

Die dritte Frage des Fragebogens lautete: *Mit welchen Lehr- und Lernformen sind Sie während Ihres Studiums konfrontiert gewesen? (Mehrfachnennung möglich)*

Wie in Kapitel 4.3.2 erörtert, ermittelte diese Frage die Rahmen, in denen der Kompetenzerwerb stattgefunden haben konnte.

46 (88%) der Befragten geben an den Computer intensiv zur Informationsbeschaffung genutzt zu haben, 37 (71%) haben in Gruppen an der Bearbeitung von Studienaufgaben mitgewirkt, 36 (69%) haben freiwillig Praktika absolviert, 33 (63%) haben in internationalen Zusammenhängen studiert, 24 (46%) haben aufbereitete computergestützte Lehr- und Lernprogramme genutzt, acht (5%) waren als TutorInnen tätig, fünf (10%) haben Seminar-/Studiengruppen geleitet und drei (6%) haben in kooperativen Studienprojekten von Universität und Unternehmen gearbeitet (vgl. Abb. 17).

	Ja	Nein	Anzahl
Ich habe in Gruppen an der Bearbeitung von Studienprojekten mitgewirkt	37 / 71%	15 / 29%	52
Ich habe in praxis -/forschungsorientierten Projektstudien mitgearbeitet	18 / 35%	34 / 65%	52
Ich habe in kooperativen Studienprojekten von Universität und Unternehmen gearbeitet	3 / 6%	49 / 94%	52
Ich habe freiwillig Praktika absolviert	36 / 69%	16 / 31%	52
Ich habe in internationalen Zusammenhängen studiert	33 / 63%	19 / 37%	52
Ich war als Tutorin eingesetzt	8 / 15%	44 / 85%	52
Ich habe Seminar-/Studiengruppen geleitet	5 / 10%	47 / 90%	52
Ich habe aufbereitete computergestützte Lehr-/Lernprogramme genutzt	24 / 46%	28 / 54%	52

Abb. 17: Lernformen, mit denen die DiplomandInnen während des Studiums konfrontiert waren

5.1.4 Frage 4: Erwerbstätigkeit während des Studiums

Die vierte Frage lautete: *Waren Sie im Laufe Ihres Studiums erwerbstätig (einschließlich Jobben)?*

48 (92%) der Befragten gaben an, während der Studienzeit erwerbstätig gewesen zu sein. Die Mehrheit der Befragten (56%) arbeitete während der gesamten Studiendauer nebenbei, 14 (27%) waren während Teilen ihres Studiums erwerbstätig und fünf (10%) gelegentlich. vier (8%) der DiplomandInnen gingen während des Studiums keiner Erwerbstätigkeit nach (vgl. Abb. 18).

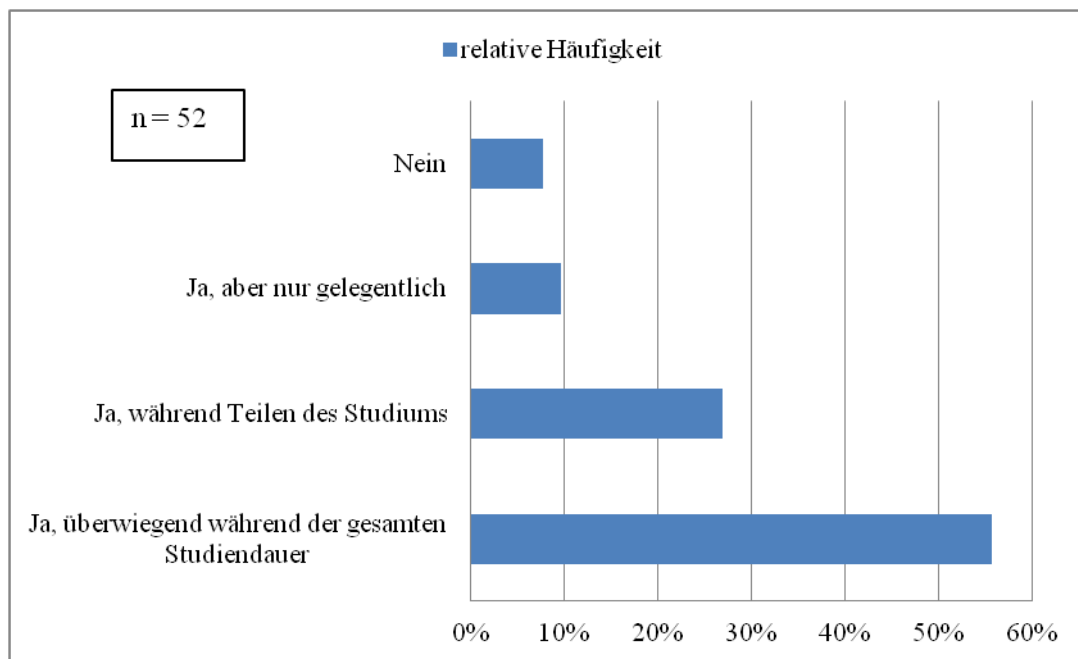


Abb. 17: Erwerbstätigkeit der DiplomandInnen während des Studiums

5.1.5 Frage 5: Bedeutung der Erwerbstätigkeit

Die fünfte Frage lautete: *Schätzen Sie Ihre Erwerbstätigkeit während des Studiums als hilfreich für einen erfolgreichen Berufseinstieg ein? (Mehrfachnennungen möglich)*

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert, gibt diese Frage Aufschluss darüber, inwieweit die Befragten ihre Erwerbstätigkeit während des Studiums als nützlich für den Berufseinstieg erachten. So wurde 58-mal die Erwerbstätigkeit während des Studiums als hilfreich für den Berufseinstieg und 44-mal als nicht hilfreich empfunden. 25 (51%) der DiplomandInnen meinen, dass die Nebenerwerbstätigkeit im Studium hilfreich war, da berufliches Praxiswissen gesammelt werden konnte, 13 (27%), da sie fachlich weitergekommen sind, zehn (21%), weil diese hilfreich war eine Stelle zu finden und weitere zehn (21%), da sie geholfen hat, sich im Studium beruflich zu orientieren.

21 (43%) der DiplomandInnen meinen, dass ihre Erwerbstätigkeit während des Studiums nicht zum Berufseinstieg beitragen wird, da diese ausschließlich der Finanzierung des Lebensunterhaltes diene, 14 (29%) empfanden ihre studentische Nebenerwerbstätigkeit als nicht hilfreich für den Berufseinstieg, da diese die Konzentration aufs Studium minderte und zehn (21%) konnten die Bedeutung der Erwerbstätigkeit während des Studiums für den Berufseinstieg nicht beurteilen.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Nebenerwerbstätigkeit überwiegend als positiver Beitrag für den beruflichen Start gesehen wird (vgl. Abb. 19).

	Häufigkeit.	Anzahl
Ja, weil ich berufliches Praxiswissen erworben habe	25 / 51%	49
Ja, weil sie mich fachlich weitergebracht hat	13 / 27%	49
Ja, weil sie hilfreich ist/war eine Stelle zu finden	10 / 20%	49
Ja, weil sie mir geholfen hat, mich im Studium beruflich zu orientieren	10 / 20%	49
Nein, weil sie nur der Finanzierung des Lebensunterhaltes diene	21 / 43%	49
Nein, weil sie die Studiendauer verlängert hat	14 / 29%	49
Nein, weil ich mich nicht genügend auf das Studium konzentrieren konnte	9 / 18%	49
Kann ich noch nicht beurteilen	10 / 20%	49

Abb. 18: Bedeutung der Erwerbstätigkeit während des Studiums für den Berufseinstieg

5.1.6 Frage 6: Anmerkungen zur Befragung

Die sechste Frage lautete: *Gibt es noch etwas, was Sie dieser Befragung hinzufügen möchten?*

Diese Frage gab den DiplomandInnen Raum der Befragung Anmerkungen hinzuzufügen, um mögliche Aspekte, die der Fragebogen nicht beinhaltete, jedoch für die Befragten von Bedeutung sind, bei der Analyse berücksichtigen zu können.

Nur 2 der 52 Befragten fügten der Befragung eine Anmerkung hinzu. Eine Anmerkung betrifft die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der dritten Frage. Es wurde bemängelt, dass „politisches Engagement als Kategorie zum Ankreuzen fehlt“.

Die zweite Anmerkung betrifft das Curriculum des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung:

"Ich hätte gerne im ersten Abschnitt des Diplomstudiums verpflichtende Methodenseminare gehabt, so wie es in anderen Studienrichtungen der Fall ist. Grundlagen der methodischen Arbeitsweise sind im gesamten Studium wichtig, aber vor allem in der Planung einer Diplomarbeit sind/wären sie unerlässlich."

5.1.7 Frage 7: Geschlecht der DiplomandInnen

Der Fragebogen wurde zu 69% von Frauen und zu 31% von Männern beantwortet. Eine Person machte keine Angaben zu ihrem Geschlecht.

5.1.8 Frage 8: Alter der DiplomandInnen

Die ProbandInnen sind durchschnittlich 26,1 Jahre alt, wobei der Durchschnitt der Frauen bei 25,7 und jener der Männer bei 27 Jahren liegt. Die Altersangaben reichten von 22 bis 45 Jahre, was eine Spannweite von 23 Jahre ergibt. Die Standardabweichung³³ für das Alter beträgt 3,6, sprich das Alter weicht im Durchschnitt um 3,6 Jahre vom Altersdurchschnitt der Befragten ab.

Das Histogramm zeigt, dass 42 (87%) der DiplomandInnen zwischen 21 und 27 Jahre alt sind und das Alter von 28 (60%) Personen zwischen 24 und 27 liegt. 13 (27%) der Befragten sind zwischen 21 und 24, 5 (10%) zwischen 27 und 30, 2 (4%) zwischen 30 und 40 und eine (2%) Person ist zwischen 40 und 50 Jahre alt. (vgl. Abb. 20)

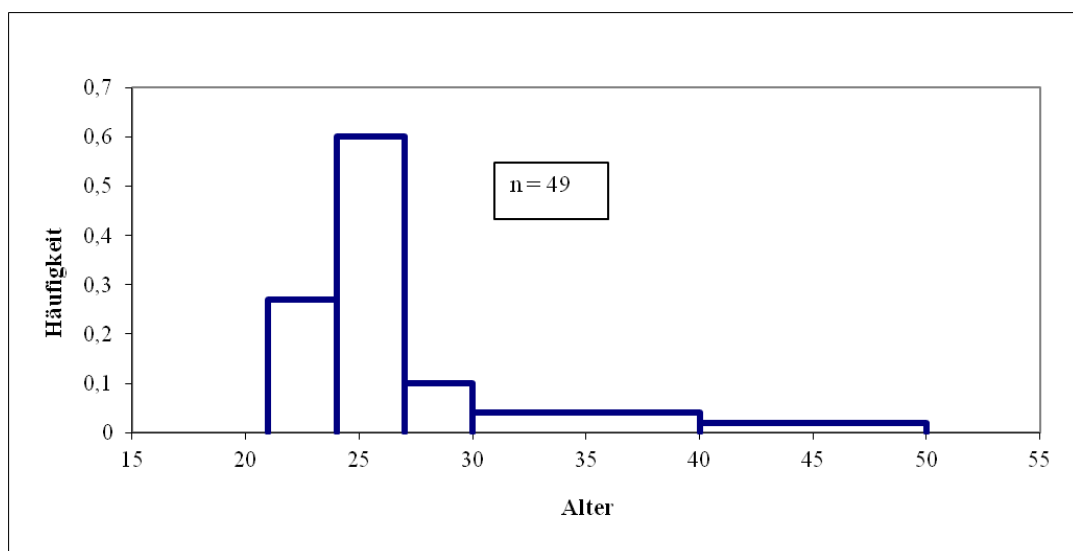


Abb. 19: Alter der Befragten

5.1.9 Frage 9: Eruierung des Hauptstudiums

Die neunte Frage lautete: *Ist das Studium der Internationalen Entwicklung jenes Studium, mit dem Sie die meiste Zeit verbringen?*

Diese Frage klärte, ob Internationale Entwicklung das Hauptstudium der Befragten ist, denn sollte das Studium der Internationalen Entwicklung das Nebenstudium sein, muss davon

³³ Die Standardabweichung gibt die durchschnittliche Abweichung der Werte vom arithmetischen Mittel an (Rasch et al. 2004: 21)

ausgegangen werden, dass der Kompetenzerwerb in erster Linie in jenem Studium erfolgte, das zeitlich am intensivsten war.

100% der Befragten gaben an, dass Internationale Entwicklung jenes Studium ist, für das die meiste Zeit aufgewandt wird.

5.2 Bivariate Analyse

Während bei der univariaten Analyse bloß eine Variable untersucht wird, werden bei der bivariaten Analyse zwei Merkmale gleichzeitig untersucht (Riesenhuber 2009: 14). In Kapitel 5.2.1 wird der statistische Zusammenhang zwischen Alter und den vier Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) mittels Streudiagramme und Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach PEARSON untersucht. Anschließend wird in Kapitel 5.2.2 der statistische Zusammenhang zwischen Geschlecht und den vier Kompetenzdimensionen durch die Berechnung des punktbiserialen Korrelationskoeffizienten nach PEARSON überprüft. Zur graphischen Veranschaulichung der Ausprägungen der vier Kompetenzdimensionen nach Geschlecht werden Boxplots erstellt. In Kapitel 5.2.3 wird der statistische Zusammenhang zwischen Geschlecht und unternommenen Berufsbildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung durch die Berechnung des Vierfelderkorrelationskoeffizienten überprüft.

5.2.1 Der Zusammenhang zwischen Alter und Kompetenzen

Um zu überprüfen, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen Alter und Kompetenzen zweier intervallskalierter Merkmalen vorliegt, wurde der Korrelationskoeffizient nach PEARSON³⁴ berechnet.

³⁴ Die Produkt-Moment-Korrelation nach PEARSON ist das weitverbreitetste Maß für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen (metrisch, normalverteilt), die sich im Korrelationskoeffizienten r ausdrückt. Der Wertebereich des Korrelationskoeffizienten liegt zwischen -1 und +1, wobei $r = +1$ einen perfekten positiven Zusammenhang ausdrückt und $r = -1$ einen perfekten negativen Zusammenhang (Rasch et al. 2004: 115). Es gilt: $r \leq \pm 0,2$: sehr geringer Zusammenhang; $r \leq \pm 0,5$: geringer Zusammenhang; $r \leq \pm 0,7$: mittlerer Zusammenhang; $r \leq \pm 0,9$: hoher Zusammenhang; $r > \pm 0,9$: sehr hoher Zusammenhang (Bühl 2008: 346)

Korrelationen ermitteln ausschließlich lineare Anteile eines Zusammenhangs und machen daher nicht-lineare Zusammenhänge nicht sichtbar (Raab-Steiner, Benesch 2008: 135) bzw. können durch nur sehr wenige Ausreißer stark beeinflusst werden und dadurch einen starken linearen Zusammenhang vortäuschen. Daher ist die Erstellung eines Streudiagramms vor der Korrelationsanalyse unabdingbar (Benesch 2008: 100).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine Korrelation zweier Variablen nicht als Beweis für einen Kausalitätsbeziehung gesehen werden darf. So kann von einer Korrelation zweier Variablen nicht auf eine Ursache-Wirkungsbeziehung geschlossen werden, da die beiden korrelierenden Variablen von einer anderen Variable abhängen (Moderator) können, die nicht in der Korrelationsanalyse integriert ist. In diesem Fall wird von einer Scheinkorrelation gesprochen. (Rasch et al. 2004: 117) Die statistische Korrelation kann nur einen Hinweis auf einen kausalen Zusammenhang geben. Daher sind immer zusätzliche (nicht-statistische) Methoden notwendig, um einen Verdacht auf Kausalität überprüfen zu können. (Benesch 2008: 102)

Vor der bivariaten Datenanalyse sei nochmals auf folgende Gegebenheit verwiesen: Je niedriger der Wert für die Kompetenzdimension ausfällt, desto stärker ist die Kompetenzausprägung der DiplomandInnen bzw. je höher der Wert für die Kompetenzdimensionen ausfällt, desto schwächer ist die Kompetenzausprägung.

Zusammenhang zwischen bereichsspezifischen Kompetenzen und Alter

Das Minimum der bereichsspezifischen Kompetenzen liegt bei 2, das Maximum bei 9. Im Durchschnitt ordnen die DiplomandInnen den bereichsspezifischen Kompetenzen den Wert 5,9 zu, der knapp über dem Mittelwert der Spannweite liegt ($\bar{x} = 5,5$). Die Standardabweichung beträgt 1,7.

Der Korrelationskoeffizient nach PEARSON zeigte, dass zwischen Alter und bereichsspezifischen Kompetenzen nur ein geringer statistischer Zusammenhang besteht ($r = -0,4$). (vgl. Abb. 21)

Tendenziell schreiben sich ältere Befragte eine stärkere Ausprägung von bereichsspezifischen Kompetenzen zu als jüngere.

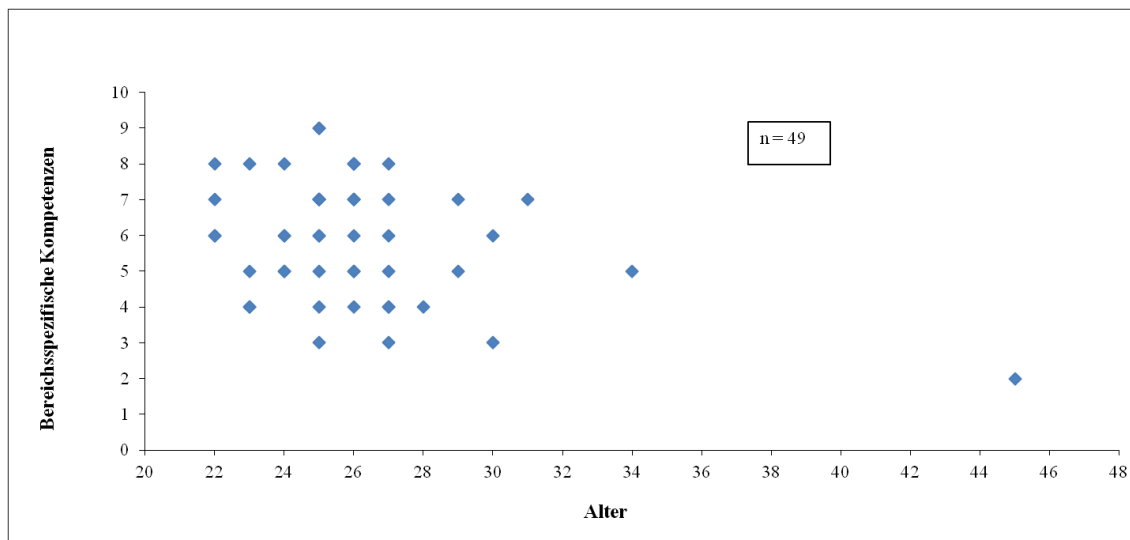


Abb. 20: Streudiagramm: Bereichsspezifische Kompetenzen und Alter

Zusammenhang zwischen instrumentellen Kompetenzen und Alter

Im Falle der instrumentellen Kompetenzen liegt der Minimalwert bei 14 und der Maximalwert bei 54. Der durchschnittliche Wert für instrumentelle Kompetenzen beträgt 26, der unter dem Mittelwert der Spannweite liegt ($\tilde{x} = 29$). Die Standardabweichung beträgt 7,3. Im Vergleich zu den bereichsspezifischen Kompetenzen fallen die Werte für die instrumentellen Kompetenzen deutlich höher aus. Der Grund dafür liegt in der Anzahl der Kompetenzunterdimensionen, aus denen sich die jeweiligen Kompetenzdimensionen zusammensetzen. So ist die Itemschme der instrumentellen Kompetenzen wesentlich höher als die der bereichsspezifischen Kompetenzen.

Der Korrelationskoeffizient nach PEARSON ergab, dass zwischen Alter und instrumentellen Kompetenzen kein statistischer Zusammenhang besteht ($r = 0$). (vgl. Abb. 22)

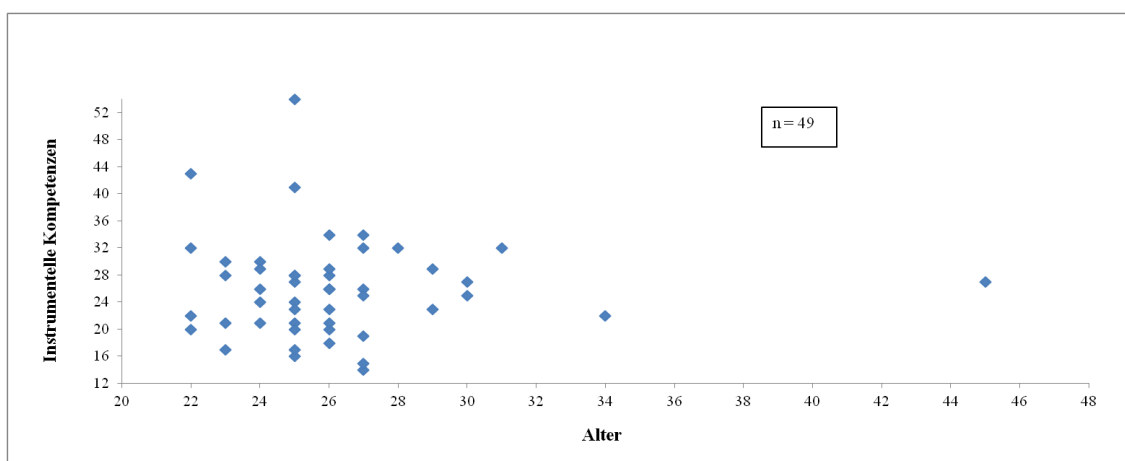


Abb. 21: Streudiagramm: Instrumentelle Kompetenzen und Alter

Zusammenhang zwischen personalen Kompetenzen und Alter

Bei den personalen Kompetenzen liegt das Minimum bei 4 und das Maximum bei 18. Durchschnittlich schreiben sich die DiplomandInnen einen Wert von 9,0 im Bereich der personalen Kompetenzen zu, welcher etwas unter dem Mittelwert der Spannweite liegt ($\bar{x} = 11$). Die Standardabweichung ist 3,4.

Der Korrelationskoeffizient nach PEARSON ließ darauf schließen, dass kein statistischer Zusammenhang zwischen personalen Kompetenzen und Alter vorliegt ($r = 0$). (vgl. Abb. 23)

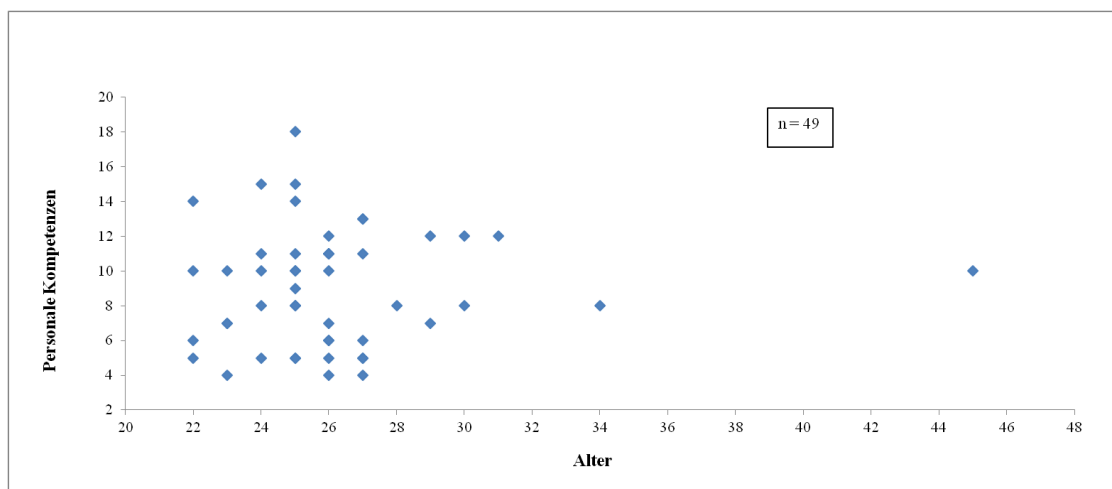


Abb. 22: Streudiagramm: Personale Kompetenzen und Alter

Zusammenhang zwischen sozial-kommunikativen Kompetenzen und Alter

Im Falle der sozial-kommunikativen Kompetenzen liegt der Minimalwert bei 9 und der Maximalwert bei 38. Der durchschnittliche Wert für sozial-kommunikative Kompetenzen beträgt 20,4, welcher unter dem Mittelwert der Spannweite liegt ($\bar{x} = 23,5$). Die Standardabweichung beträgt 6,3.

Der Korrelationskoeffizient nach PEARSON ergab, dass zwischen Alter und sozial-kommunikativen Kompetenzen kein statistischer Zusammenhang besteht ($r = 0$). (vgl. Abb. 24)

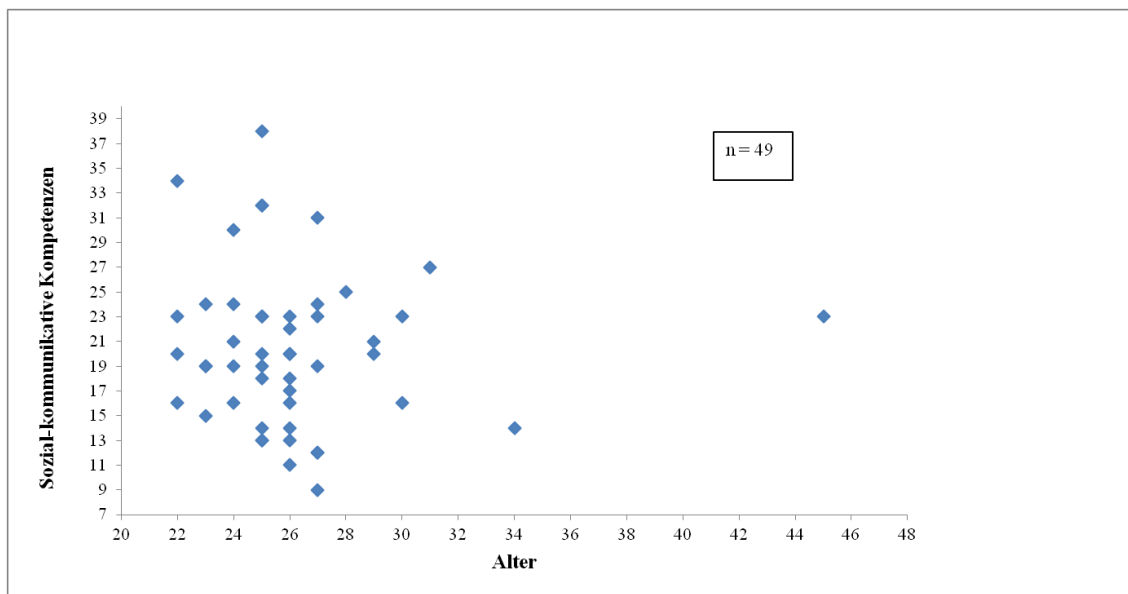


Abb. 23: Streudiagramm: Sozial-kommunikative Kompetenzen und Alter

Fazit: Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Alter

Es konnte ausschließlich ein statistischer Zusammenhang zwischen Alter und bereichsspezifischen Kompetenzen festgestellt werden. So sind mit zunehmendem Alter die bereichsspezifischen Kompetenzen tendenziell stärker ausgeprägt. Diese statistische Beziehung ist jedoch als gering einzustufen. Zwischen den anderen Kompetenzdimensionen und dem Alter besteht kein statistischer Zusammenhang.

5.2.2 Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kompetenzen

Um zu überprüfen, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Geschlecht besteht, wurde der punktbiseriale Korrelationskoeffizient³⁵ nach PEARSON ermittelt, da es sich hier um ein intervallskaliertes (Kompetenzdimensionen) und ein dichotomes nominalskaliertes Merkmal (Geschlecht) handelt. Zur graphischen Veranschaulichung wurden Boxplots³⁶ erstellt.

³⁵ Der punktbiseriale Korrelationskoeffizient nach PEARSON gibt den Zusammenhang zwischen einem intervallskalierten und einem dichotomen, nominalskalierten Merkmal an (Rasch et al. 2004: 124).

³⁶ Der Boxplot (Abkürzung für Box-and-Whiskers-Plot) dient der graphischen Darstellung von Merkmalsausprägungen metrisch skalierten Merkmale. Der obere bzw. untere Rand der Box wird vom oberen bzw. unteren Quartil gebildet. Daraus ergibt sich, dass die Box von den mittleren 50% der Beobachtungswerte gebildet wird. (Benesch 2008: 62)

Zusammenhang zwischen bereichsspezifischen Kompetenzen und Geschlecht

Die Berechnung des punktbiserialen Korrelationskoeffizienten nach PEARSON ergab, dass kein statistischer Zusammenhang zwischen den Variablen Geschlecht und bereichsspezifische Kompetenzen besteht ($r = 0$).

Der Median der bereichsspezifischen Kompetenzen nimmt sowohl bei Frauen als auch bei Männern den Wert 6,0 an. Das heißt, die Werte von 50% der Befragten liegen ober bzw. unter dem Wert 6,0. Bei den weiblichen Befragten liegt das Minimum bei 2 und das Maximum bei 9, was eine Spannweite von 7 ergibt. Bei den männlichen Befragten beträgt der Minimalwert 3 und der Maximalwert 8, was eine Spannweite von 5 ergibt. Bei neun (25%) der Diplomandinnen liegt der Wert für die bereichsspezifischen Kompetenzen unter 5 bzw. bei 26 (75%) über 5, bei 26 (75%) unter 7 und bei neun (25%) über 7. Die Werte für die bereichsspezifischen Kompetenzen von 18 (50%) der Frauen liegen zwischen 5 und 7. Bei vier (25%) der Diplomanden kommt der Wert für die bereichsspezifischen Kompetenzen unter 5 zu liegen bzw. für zwölf (75%) über 5, bei zwölf (75%) unter 7 und bei vier (25%) über 7. Wie bei den Diplomandinnen machen die Werte für die bereichsspezifischen Kompetenzen von acht (50%) der Diplomanden zwischen 5 und 7 aus. (vgl. Abb. 25)

Basierend auf diesen Daten kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die bereichsspezifischen Kompetenzen bei 25%, 50% und 75% der männlichen und weiblichen Befragten gleichstark ausgeprägt sind. Bei den weiblichen DiplomandInnen findet sich sowohl die stärkste als auch schwächste Ausprägung von bereichsspezifischen Kompetenzen.

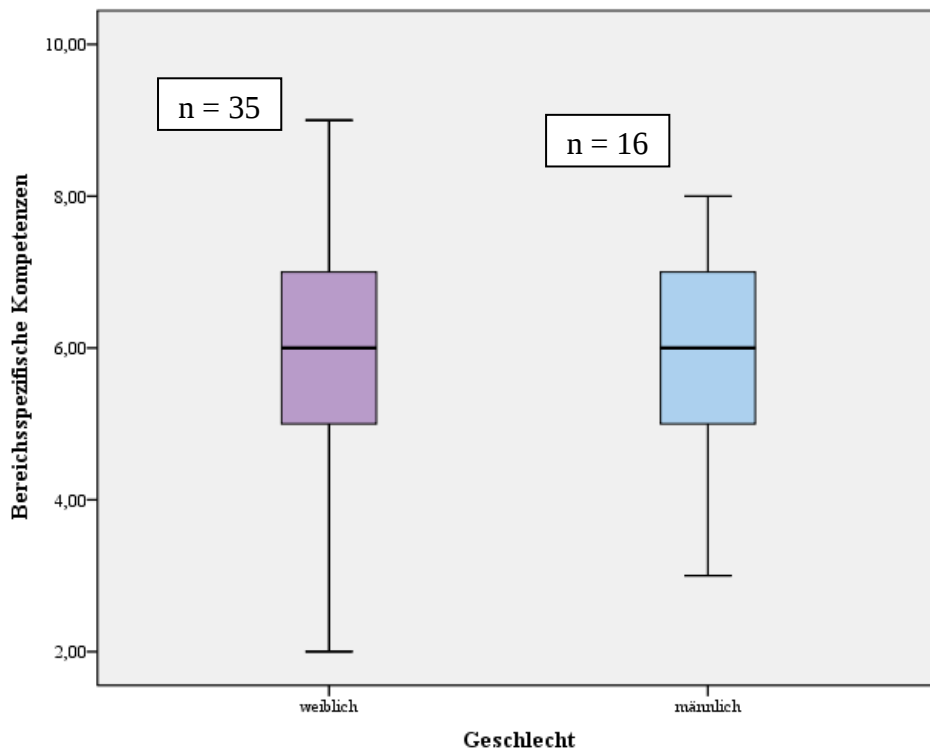


Abb. 24: Boxplot: Bereichsspezifische Kompetenzen nach Geschlecht

Zusammenhang zwischen instrumentellen Kompetenzen und Geschlecht

Der punktbiseriale Korrelationskoeffizient nach PEARSON lässt darauf schließen, dass es einen sehr geringen statistischen Zusammenhang zwischen Geschlecht und instrumentellen Kompetenzen gibt ($r = 0,2$).

Der Median der bereichsspezifischen Kompetenzen von Frauen beträgt 24, der der Männer 27,5, das heißt 50% der Werte der weiblichen bzw. männlichen Befragten liegen ober bzw. unter 24 bzw. 27,5. Bei den weiblichen Befragten beträgt das Minimum 14 und das Maximum 43, was eine Spannweite von 29 ergibt, bei den männlichen liegt der Minimalwert bei 21 und der Maximalwert bei 54. Die daraus resultierende Spannweite beträgt 33. Bei neun (25%) der Diplomandinnen liegt der Wert für die instrumentellen Kompetenzen unter 20 bzw. bei 26 (75%) über 20, bei 26 (75%) unter 28,5 und bei neun (25%) über 28,5. Im Falle der Diplomanden liegt der Wert für instrumentelle Kompetenzen bei 4 (25%) unter 25,3 bzw. bei zwölf (75%) über 25,3, bei zwölf (75%) unter 30,5 bzw. bei vier (25%) über 30,5. Die instrumentellen Kompetenzen betreffend, reichen die Werte von 18 (50%) der Frauen von 20 bis 28,5 und die Werte von acht (50%) der Männer von 25,3 bis 30,5. (vgl. Abb. 26)

Diese Daten erlauben die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die instrumentellen Kompetenzen der weiblichen Studierenden tendenziell stärker ausgeprägt sind als die der männlichen.

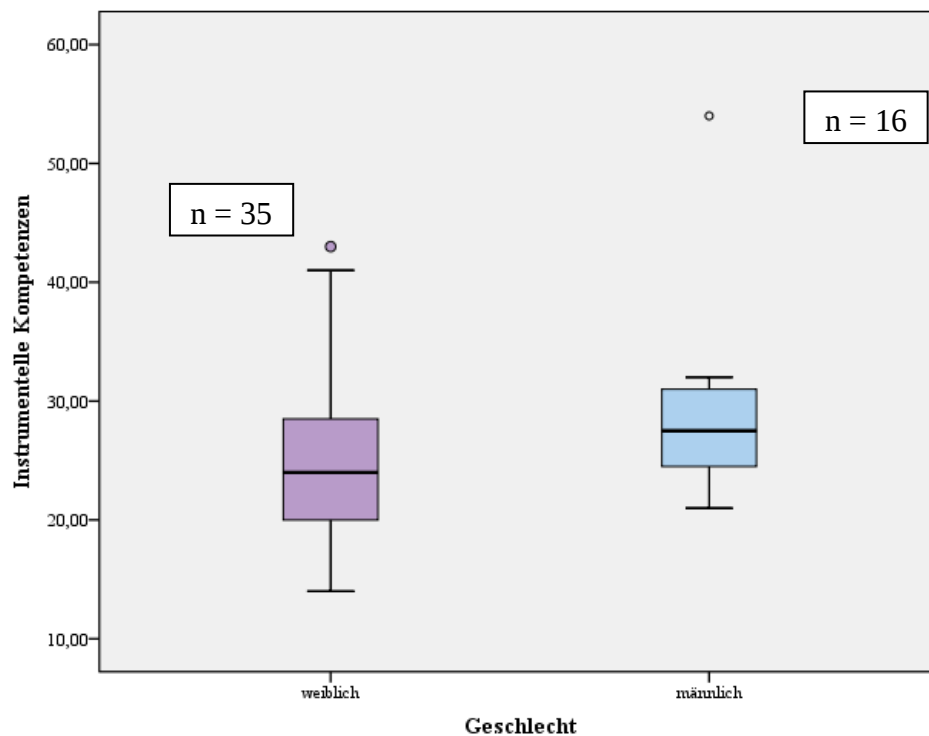


Abb. 25: Boxplot: Instrumentelle Kompetenzen nach Geschlecht

Zusammenhang zwischen personalen Kompetenzen und Geschlecht

Der punktbiseriale Korrelationskoeffizient nach PEARSON ergab einen geringen statistischen Zusammenhang zwischen Geschlecht und personalen Kompetenzen ($r = 0,4$).

Der Median der personalen Kompetenzen von Frauen beträgt 8, der der Männer 11. Das heißt, 50% der Werte der weiblichen bzw. der männlichen Befragten liegen ober bzw. unter 8 bzw. 11. Bei den DiplomandInnen beträgt das Minimum 4 und das Maximum 15, was eine Spannweite von 11 ergibt, bei den Diplomanden liegt der Minimalwert bei 5 und der Maximalwert bei 18. Die daraus resultierende Spannweite beträgt 13. Bei neun (25%) der weiblichen Befragten liegt der Wert für die personalen Kompetenzen unter 5,5 bzw. bei 26 (75%) über 5,5, bei 26 (75%) unter 10 und bei neun (25%) über 10. Im Falle der männlichen Befragten liegt der Wert für die personalen Kompetenzen bei vier (25%) unter 8,8 bzw. bei zwölf (75%) über 8,8, bei zwölf (75%) unter 12 und bei vier (25%) über 12. Für die Kompetenzdimension „personale Kompetenz“ reichen die Werte von 18 (50%) der Frauen von 5,5 bis 10 und die Werte von acht (50%) der Männer von 8,8 bis 12. (vgl. Abb. 27)

Basierend auf diesen Daten kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die personalen Kompetenzen bei den weiblichen Studierenden tendenziell stärker ausgeprägt sind als bei den männlichen. Im Vergleich zu den instrumentellen Kompetenzen, die ebenfalls bei den Frauen

tendenziell stärker ausgeprägt sind, liegt bei den personalen Kompetenzen ein stärkerer statistischer Zusammenhang vor.

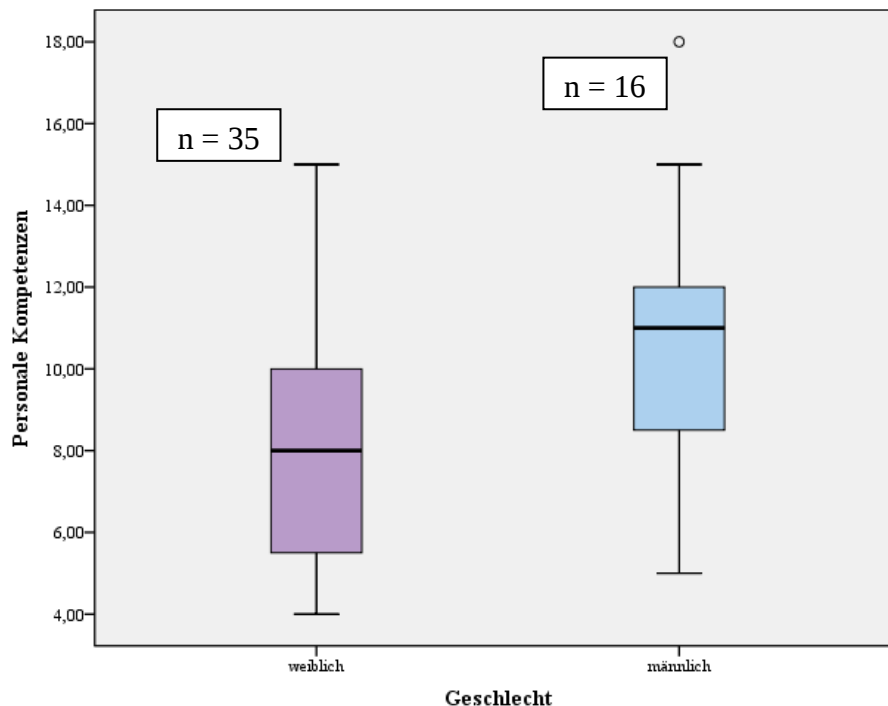


Abb. 26: Boxplot: Personale Kompetenzen nach Geschlecht

Zusammenhang zwischen sozial-kommunikativen Kompetenzen und Geschlecht

Der punktbiseriale Korrelationskoeffizient nach PEARSON lässt auf einen sehr geringen statistischen Zusammenhang zwischen Geschlecht und sozial-kommunikativen Kompetenzen schließen ($r = 0,1$).

Der Median der sozial-kommunikativen Kompetenzen der Diplomandinnen beträgt 19, der der Männer 20,5. Somit liegen 50% der Werte der weiblichen Befragten bzw. der männlichen Befragten ober bzw. unter 19 bzw. 20,5. Bei den weiblichen Befragten liegt das Minimum bei 9 und das Maximum bei 34, was eine Spannweite von 25 ergibt, bei den männlichen Befragten liegt der Minimalwert bei 15 und der Maximalwert bei 38. Die daraus resultierende Spannweite beträgt 23. Bei neun (25%) der Diplomandinnen liegt der Wert für die sozial-kommunikativen Kompetenzen unter 14 bzw. bei 26 (75%) über 14, bei 26 (75%) unter 23 bzw. bei neun (25%) über 23. Im Falle der Diplomanden liegt der Wert für die sozial-kommunikativen Kompetenzen bei 4 (25%) unter 19 bzw. bei 12 (75%) über 19, bei 12 (75%) unter 19 und bei vier (25%) über 19. Die sozial-kommunikativen Kompetenzen betreffend,

reichen die Werte von 18 (50%) der Frauen von 14 bis 23 und die Werte von acht (50%) der Männer von 19 bis 23,3. (vgl. Abb. 28)

Diese Daten weisen darauf hin, dass weibliche Studierende tendenziell eine stärkere Ausprägung von sozial-kommunikativen Kompetenzen als Männer haben. Im Vergleich zu den instrumentellen Kompetenzen und personalen Kompetenzen, die ebenfalls bei den Diplomandinnen tendenziell stärker als bei den Diplomanden ausgeprägt sind, ist der statistische Zusammenhang für sozial-kommunikative Kompetenzen am geringsten.

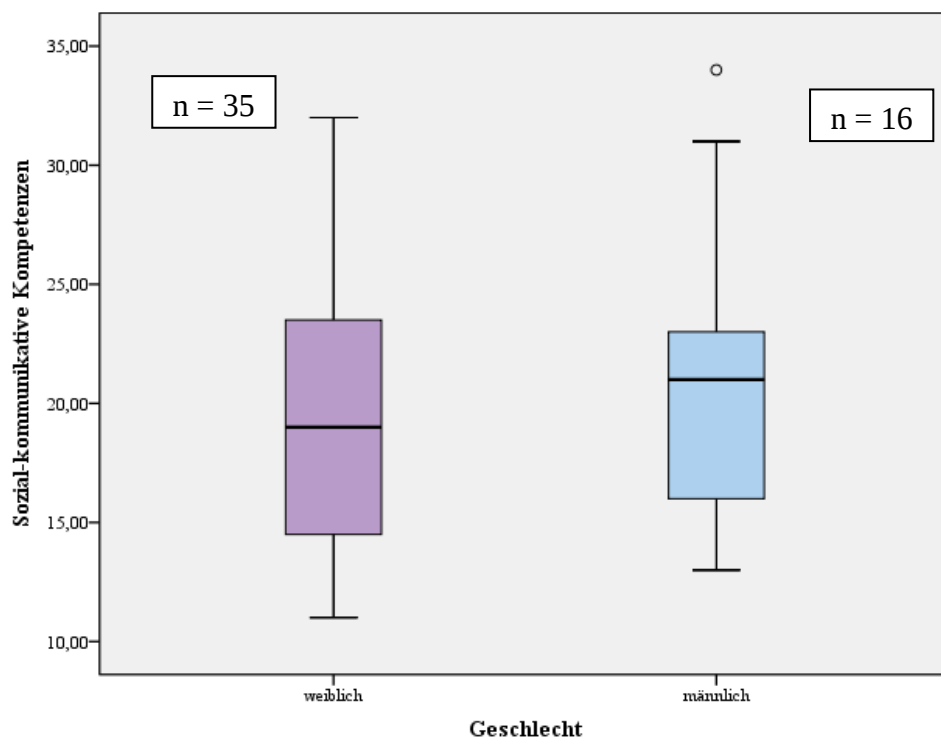


Abb. 27: Boxplot: Sozial-kommunikative Kompetenzen nach Geschlecht

Fazit: Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kompetenzen

Es besteht kein statistischer Zusammenhang zwischen bereichsspezifischen Kompetenzen und Geschlecht. Zwischen Geschlecht und personalen Kompetenzen ist der statistische Zusammenhang am stärksten, gefolgt von instrumentellen und sozial-kommunikativen Kompetenzen. Demnach sind diese drei Kompetenzdimensionen tendenziell stärker bei den weiblichen als bei den männlichen Befragten ausgeprägt. Der Korrelationskoeffizient lässt jedoch bloß auf einen geringen bzw. sehr geringen statistischen Zusammenhang schließen.

5.2.3 Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsbildungsmaßnahmen

Um festzustellen, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und unternommenen Bildungsmaßnahmen zur Verbesserung der Berufschancen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung besteht, wurde eine Vierfeldertafel³⁷ erstellt und der Phi-Koeffizient³⁸ (Vierfelderkorrelationskoeffizient) berechnet (vgl. Abb. 29). Dieser beträgt -0,14 und lässt darauf schließen, dass es keinen nennenswerten statistischen Zusammenhang zwischen zusätzlich zum Studium besuchten Lehrveranstaltungen, mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen, und dem Geschlecht gibt.

	Ja	Nein	Summe
weiblich	19	16	35
männlich	11	5	16
Summe	30	21	51

Abb. 28: Vierfeldertafel zu Berufsbildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums in Verbindung mit dem Geschlecht

5.3 Beantwortung der Forschungsfragen und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Kompetenz „kritisches Denken“ bei den DiplomandInnen tendenziell am stärksten ausgeprägt ist. Diese wurde von 79% der Befragten als „vorhanden“, also mit dem höchstmöglichen Rating der Ratingskala bewertet. Auf „kritisches Denken“ folgt die Kompetenz „selbstständiges Arbeiten“, die bei 60% der Studierenden vorhanden ist und „Kooperationsfähigkeit“ sowie „fachübergreifendes Denken“, über die 48% der StudentInnen bei Studienabschluss verfügen. Als bei Studienabschluss vorhanden erachten 42% der DiplomandInnen „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“ und „Fähigkeit die

³⁷ Eine Vierfeldertafel (zweidimensionale Kontingenztafel) stellt die Beziehung von Häufigkeitsverteilungen zweier dichotomer Merkmale dar (Raab-Steiner, Benesch 2008: 83).

³⁸ Als Phi-Koeffizient wird der Korrelationskoeffizient zweier dichotomer Merkmale bezeichnet (Rasch et al. 2004: 168). Dieser kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Das Vorzeichen des Vierfelderkorrelationskoeffizientens hängt von der Anordnung der Zeilen und Spalten ab. Es gilt: $0 \leq 0,2$: schwacher Zusammenhang; $0,2 \leq 0,6$: mittlerer Zusammenhang; $0,6 \leq 1$: starker Zusammenhang. (Benesch 2008: 78 ff.)

Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, 37% „Organisationsfähigkeit“ und 35% die „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Das zweithöchsten Rating, das als „überwiegend vorhanden“ zu interpretieren ist, erreichten am häufigsten die Kompetenzen „Allgemeinbildung“ sowie „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden“ (52%), gefolgt von „Problemlösungsfähigkeit“ und „Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“ (42%), „analytische Fähigkeiten“ sowie „Kommunikationsfähigkeit“ (39%), „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“ (37%), „Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“ und „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „Fremdsprachen“ sowie „Konfliktmanagement“ (35%) und „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ (31%). (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Als mehrheitlich „mittelmäßig vorhanden“ und somit mit jenem Rating am häufigsten beurteilt, das den Befragten ermöglichte, sich nicht für eine der Antwortrichtungen „vorhanden“ bzw. „nicht vorhanden“ entscheiden zu müssen, wurden die Kompetenzen „spezielles Fachwissen“ von 42% der Studierenden, „Durchsetzungsvermögen“ von 35%, „Führungsqualitäten“ sowie „Sorgfalt“ von 33% und „Kenntnisse in EDV“ von 31% bewertet. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Die Anzahl der Befragten, die „Führungsqualitäten“ als mittelmäßig ausgeprägt erachteten, entspricht gleichzeitig jener Anzahl, die diese Kompetenz als „wenig vorhanden“ einstufte. Diese Kompetenz ist diejenige, die am häufigsten als „wenig vorhanden“ und am häufigsten als „nicht vorhanden“ bewertet wurde. „Führungsqualitäten“ ist daher jene Kompetenz, die am schwächsten bei den DiplomandInnen ausgeprägt ist. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Somit stehen zehn „vorhandenen“ Kompetenzen zwölf „überwiegend vorhandenen“, fünf „mittelmäßig vorhandenen“, einer „wenig vorhandenen“ und keiner „nicht vorhandenen“ gegenüber. Diese Resultate weisen daraufhin, dass die DiplomandInnen tendenziell die Forderung der Bologna-Reform nach Kompetenzerwerb erfüllen. Sogar kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein vorwiegend selbstorganisiertes Studium durchaus die Zielsetzungen eines „verschulten“ Studiums - eines Studiums, dessen Studieninhalte weitestgehend vorgeschrieben sind und nicht von den Studierenden selbst bestimmt werden - erreichen kann.

Hinsichtlich der Ausprägung der vier Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) gelten personale Kompetenzen und sozial-kommunikative als tendenziell ausgeprägt und instrumentelle

Kompetenzen als mehrheitlich „überwiegend vorhanden“. Bereichsspezifische Kompetenzen werden als tendenziell „mittelmäßig vorhanden“ erachtet. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Werden die Kompetenzausprägungen hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung betrachtet, so sind „kritisches Denken“, „Kooperationsfähigkeit“, „fachübergreifendes Denken“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“ sowie „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“ tendenziell ausgeprägt. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

„Allgemeinbildung“, „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden“, „Problemlösungsfähigkeit“, „analytische Fähigkeiten“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“ und „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ gelten als tendenziell überwiegend vorhanden. „Spezielles Fachwissen“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ sowie „EDV-Kenntnisse“ sind tendenziell mittelmäßig vorhanden. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Es stehen daher sieben vorhandenen Kompetenzen, acht „überwiegend vorhandenen“ und drei „mittelmäßig vorhandenen“ gegenüber. Dieses Resultat erlaubt die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die DiplomandInnen die kompetenzspezifischen Zielsetzungen der Internationalen Entwicklung tendenziell in einem zufriedenstellenden hohen Ausmaß erfüllen. In Bezug auf die Frage, welche Kompetenzen die DiplomandInnen als ausreichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachten, können Folgende genannt werden:

- analytische Fähigkeiten
- konzentriertes und diszipliniertes Arbeiten
- Allgemeinbildung
- selbstständiges Arbeiten
- andere Kulturen kennen und verstehen
- Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden
- Zeitmanagement
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- kritisches Denken
- schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Fremdsprachen
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- Problemlösungsfähigkeit

(vgl. Kapitel 5.1.1.3)

„Kritisches Denken“ ist tendenziell in einem Maße ausgeprägt, das laut den Befragten die Anforderungen des Berufslebens übersteigt.

Als mehrheitlich unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit werden folgende Kompetenzen erachtet:

- Konfliktmanagement
- Sichtweisen und Interessen anderer berücksichtigen
- Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen
- Fachübergreifendes Denken
- Durchsetzungsvermögen
- Kooperationsfähigkeit
- Führungsqualitäten
- Sorgfalt
- Kommunikationsfähigkeit
- mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- Organisationsfähigkeit
- Kenntnisse in EDV
- spezielles Fachwissen

(vgl. Kapitel 5.1.1.3)

Somit stehen dreizehn für die berufliche Tätigkeit ausreichend vorhandenen Kompetenzen, vierzehn für das Berufsleben unzureichend ausgeprägten Kompetenzen gegenüber. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Befragten der Forderung der Bologna-Deklaration nach Beschäftigungsfähigkeit bedingt gerecht werden. Hinsichtlich der einzelnen Kompetenzdimensionen kann jedoch gesagt werden, dass abgesehen von sozial-kommunikativen Kompetenzen, sowohl personale, instrumentelle als auch bereichsspezifische Kompetenzen als tendenziell ausreichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden. (vgl. Kapitel 5.1.1.3)

Allgemein sind bei den Studierenden eher jene Kompetenzen stärker ausgeprägt, die dem Bereich der Bildung zuzuordnen sind („kritisches Denken“, „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“, „Allgemeinbildung“) als jene, die im Berufsleben von Bedeutung sind („Führungsqualitäten“, „Durchsetzungsvermögen“).

Die bivariate Analyse der Daten ergab, dass zwischen bereichsspezifischen Kompetenzen und Geschlecht kein statistischer Zusammenhang besteht. Im Falle der personalen Kompetenzen ist der statistische Zusammenhang am größten, gefolgt von instrumentellen und sozial-kommunikativen Kompetenzen. Demnach sind diese drei Kompetenzdimensionen tendenziell stärker bei den weiblichen als bei den männlichen Befragten ausgeprägt. Der Korrelationskoeffizient lässt jedoch bloß auf einen geringen bzw. sehr geringen statistischen Zusammenhang schließen. (vgl. Kapitel 5.2.2)

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit die DiplomandInnen das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten, geht aus der Untersuchung hervor, dass die Befragten diesen Anspruch nicht vordergründig an das Studium der Internationalen Entwicklung stellen. So gibt der Großteil (58%) der DiplomandInnen an, während des Studiums Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen unternommen zu haben (vgl. Kapitel 5.1.2). Es besteht jedoch kein statistischer Zusammenhang zwischen Geschlecht und unternommenen Berufsbildungsmaßnahmen außerhalb des Studiums der Internationalen Entwicklung (vgl. Kapitel 5.2.3).

Somit geht aus der Untersuchung hervor, dass das Studium der Internationalen Entwicklung von den Studierenden eher unter dem Gesichtspunkt der Bildung als dem der Ausbildung betrachtet wird.

Die Beziehung zwischen Alter und Kompetenzausmaß betreffend, konnte ausschließlich ein statistischer Zusammenhang zwischen Alter und bereichsspezifischen Kompetenzen festgestellt werden. So sind mit zunehmendem Alter die bereichsspezifischen Kompetenzen tendenziell stärker ausgeprägt. Diese statistische Beziehung ist jedoch als gering einzustufen. Zwischen den anderen Kompetenzdimensionen und dem Alter besteht kein statistischer Zusammenhang. (vgl. Kapitel 5.2.1)

Die Daten in Bezug auf die Bedeutung der Nebenerwerbstätigkeit während des Studiums erlauben die Aussage, dass der Großteil der Studierenden (51%) nicht ausschließlich den universitären Abschluss als Garant für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachtet. Gleichzeitig messen 43% der Befragten dem akademischen Titel eine zentrale Bedeutung für einen erfolgreichen beruflichen Start bei. (vgl. Kapitel 5.1.5)

Im Hinblick auf die Frage, in welchem Rahmen Kompetenzen erworben wurden, lässt diese Untersuchung darauf schließen, dass die Befragten Kompetenzen unter anderem durch Gruppenarbeiten im Zuge von universitären Lehrveranstaltungen sowie durch die Absolvierung von Praktika erworben haben (vgl. Kapitel 5.1.3).

6 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden einerseits die zentralen Forschungsergebnisse präzise zusammengefasst, andererseits reflektiere ich über die durchgeführte Untersuchung. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen, die sich aus den Ergebnissen der Fragebogenauswertung ergaben, gegeben und Überlegungen zu weiteren Untersuchungen, die an diese Forschung anknüpfen könnten, dargelegt.

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit war, nachfolgende Fragestellungen zu beantworten:

- *In welchem Maße erfüllen DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums Internationale Entwicklung bzw. in welchem Maße verfügen diese über jene Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden?*
- *Welche der Kompetenzen erachten die DiplomandInnen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden?*
- *Inwieweit verstehen die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung?*

Dieses Erkenntnisinteresse ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass Kompetenzerwerb und Beschäftigungsfähigkeit, als Folge der Bologna-Reform, einen zentralen Stellenwert in der universitären Bildung einnehmen. (vgl. Kapitel 4.1)

DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung (IE) als Forschungsgegenstand zu wählen, lag die Überlegung zugrunde, dass diese noch immer eine Studierweise verfolgen, die mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems, als Resultat der Bologna-Reform, undenkbar geworden ist, da aufgrund des individuellen Charakters des Studiengangs der Großteil der Studieninhalte selbst bestimmt werden kann. Es stellte sich sohin die Frage, inwiefern diese Studierenden den zentralen Forderungen der Bologna-Reform nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung trotzdem gerecht werden.

Aus dem einführenden Kapitel geht hervor, dass das Projekt IE aus dem Wunsch von österreichischen WissenschaftlerInnen entstand, Entwicklungsforschung in Österreich, das im Vergleich zu anderen Ländern des Nordens keine universitäre Einrichtung für Entwicklungsforschung hatte, an der Universität Wien zu etablieren. Die Errichtung eines Instituts Internationale Entwicklung wurde von dem Gedanken getragen einen Beitrag zur

Reduzierung der wirtschaftlichen Nord-Süd Kluft zu leisten. Die ersten Anstrengungen, mündeten Ende der 1970er Jahre in der Gründung des *Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten*, welche den Anfang des Projekts IE markierte und erstmals eine theoretische Diskussion über Entwicklungspolitik auf universitärem Terrain ermöglichte. (vgl. Kapitel 1.1.1)

Im Juni 1990 wurde der erste Antrag auf Einrichtung eines „Senatsinstituts Internationale Entwicklung“ an den Senat der Universität Wien gestellt. Dieser Vorschlag wurde zunächst vom Senat der Universität abgelehnt, beim zweiten Antrag jedoch stieß dieser auf positive Resonanz, begleitet von der Hoffnung, dass das zuständige Ministerium dieses Vorhaben unterstütze. Das Ministerium lehnte jedoch die Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung im Jahr 1994 mit der Begründung ab, dass bereits ein Forschungsinstitut für Entwicklungszusammenarbeit an der Universität Linz existierte und es daher nicht zielführend wäre, eine zweite ähnliche Einrichtung in Österreich zu errichten. Weitere Gründe für die Ablehnung eines Instituts Internationale Entwicklung bildeten die Befürchtung des Ministeriums, dass mit der Gründung eines solchen Instituts weitere finanzielle Forderungen einhergehen werden und die bevorstehende Universitätsreform, die selbständig verwaltete Universitäten vorsah. Trotz mangelnder staatlicher Unterstützung sorgten Studierende sowie Lehrende für das Weiterbestehen des Projekts IE. Eine universitäre Institutionalisierung des Projekts IE an der Universität Wien erfolgte schließlich im Jahr 2010 mit der Gründung eines „Instituts für Internationale Entwicklung“ bzw. einer „Forschungsplattform für Entwicklungsforschung“ an der Universität Wien. Die Gründe für die schlussendliche Zustimmung der Universitätsleitung sind auf die offizielle Anerkennung des Projekts IE von Seiten der Austrian Development Agency (ADA) in Form einer fünfjährigen Stiftungsprofessur sowie auf die jahrelangen Proteste der Studierenden zurückzuführen. (vgl. Kapitel 1.1.2)

Im Hinblick auf den Lehrgegenstand „Internationale Entwicklung“ wurde ersichtlich, dass es sich hierbei um eine sozialwissenschaftliche Studienrichtung handelt, die in ihrem Lehrangebot die allgemeinen und besonderen Dynamiken von regionalen und globalen Entwicklungsprozessen umfasst und sowohl theoretisch als auch methodisch auf einer transdisziplinären Herangehensweise an Problemstellungen fußt. Entwicklungsprozesse und Beziehungen (z.B.: Nord-Süd; Süd-Nord) in der einen Welt bilden den Untersuchungsgegenstand des Studiums der Internationalen Entwicklung, die sich mit drei unterschiedlichen Handlungsräumen befasst: der historischen Dimension, der Handlungsdimension und der normativen Dimension. (vgl. Kapitel 1.2.1)

Die Forschung zur Internationalen Entwicklung als Studiengegenstand zeigte, dass bereits im Jahr 1994, als der erste Antrag auf Einrichtung eines Senatsinstituts Internationale Entwicklung an das Bildungsministerium gestellt wurde, ein Studienplan für ein reguläres Diplomstudium Internationale Entwicklung mit einer Studiendauer von zehn Semestern existierte. Aufgrund der fehlenden Institutionalisierung im Rahmen eines Senatsinstituts, wurde dieses jedoch nie eingeführt. Dieses Studium zeichnete sich, neben der Beschäftigung mit historischen, kulturellen, sozialphilosophischen, kulturellen, rechtlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Aspekten von Entwicklung, durch einen Schwerpunkt auf dem Erlernen von sozialwissenschaftlichen Methoden und einem starken Praxisbezug aus, welcher im Kernstudium des individuellen Diplomstudiums nicht wiederzufinden ist. (vgl. Kapitel 1.2.2)

Aufgrund der Zusammenarbeit der zweiten Senatskommission mit dem *Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten* konnte ab dem Studienjahr 1998/1999 ein Wahlfachblock Internationale Entwicklung in Umfang von 48 Stunden angeboten werden, der sich aus den seit den frühen 1990er Jahren bestehenden Lehrveranstaltungsangebot der Universität Wien im Bereich der Entwicklungsforschung sowie der Lehre des Kernteams des Projekts IE zusammensetzte. (vgl. Kapitel 1.2.3)

Änderungen des Studiengesetzes sowie der dringliche Wunsch von Studierenden IE nicht nur als Wahlfach, sondern als Diplomstudium mit individueller Schwerpunktsetzung zu studieren, führten schließlich zur Entstehung eines Curriculums für ein individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung, welches vom Wintersemester 2002/03 bis zur Einführung des Bachelors im WS 2009/10 inskribiert werden konnte. (vgl. Kapitel 1.2.4)

Neben dem Studium der Internationalen Entwicklung nimmt der Begriff der Kompetenz einen zentralen Stellenwert in dieser wissenschaftlichen Arbeit ein.

Kompetenzen wurde in dieser Untersuchung als entweder verfügbare oder durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erlernbare Fähigkeiten von Individuen, selbstorganisiert unterschiedliche Aufgaben sowie Lebenssituationen bewältigen und Probleme lösen zu können, verstanden. Kompetenzen umfassen sowohl Wissen als auch kognitive Fähigkeiten sowie sozial-kommunikative Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und motivationale Bereitschaft (vgl. Kapitel 2.1.3).

Kompetenzen sind von Relevanz, da in den letzten drei Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt stattfanden, die durch technologische Erneuerungen, Tertiarisierung, Globalisierung sowie der Etablierung einer

Wissensgesellschaft hervorgerufen wurden. Diese Neuerungen erfordern alle ein hohes Maß an Kompetenzen wie Flexibilität, lebenslange Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse. (vgl. Kapitel 2.3)

Da Forschungsergebnisse und Methoden zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen die Grundlage für Entwicklungsforschung bilden, untersuchte das dritte Kapitel die Unterschiede und Parallelen der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und einiger für die Entwicklungsforschung relevanten Disziplinen (Soziologie, Geschichte, Politikwissenschaft, Volkswirtschaft, Kultur- und Sozialanthropologie). Es stellte sich heraus, dass es hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen zwischen dem Studium der Internationalen Entwicklung und den untersuchten Disziplinen zahlreiche Unterschiede, jedoch auch Parallelen gibt. So sollen in allen Studien „kritisches Denken“, „schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „Kenntnisse in EDV“, „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „selbstständiges Arbeiten“, „Problemlösungsfähigkeit“ und „spezielles Fachwissen“ erworben werden. (vgl. Kapitel 3.6)

Aus der Auseinandersetzung mit Kompetenzen, die Studierende im Zuge eines universitären Studiums erwerben, ging hervor, dass es Überschneidungen mit den kompetenzspezifischen Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung gibt. Diese betreffen „kritisches Denken“, „analytische Fähigkeiten“, „EDV-Kenntnisse“, „mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „andere Kulturen kennen und verstehen“, „selbstständiges Arbeiten“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Durchsetzungsvermögen“, „Kooperationsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „EDV-Kenntnisse“. (vgl. Kapitel 3.7)

Aus der Beschäftigung mit Kompetenzen, die bei HochschulabsolventInnen als vorhanden vorausgesetzt werden, ging hervor, dass gewisse nicht als kompetenzspezifische Zielsetzungen im Studium der Internationalen Entwicklung identifiziert werden konnten. Dabei handelt es sich um „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“, „Organisationsfähigkeit“, „Zeitmanagement“, „Sorgfalt“, „Führungsqualitäten“, „Fremdsprachenkenntnisse“ und „Allgemeinbildung“. (ebd.)

Basierend auf den kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung sowie den Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden, wurde ein Fragebogen erstellt, der die Datengrundlage für das zentrale Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit bildete.

Diese Befragung erhob die Kompetenzausprägungen bei Studienabschluss von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung sowie welche Kompetenzen als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden. Dies erfolgte anhand von Selbsteinschätzungen. So waren die DiplomandInnen angehalten, die Ausprägung der jeweiligen Kompetenz bzw. die Wichtigkeit der jeweiligen Kompetenz für die berufliche Tätigkeit mittels 5-stufiger Ratingskala (1 = „vorhanden“; 5 = „nicht vorhanden“ bzw. 1 = „sehr wichtig“; 5 = „unwichtig“) anzugeben. (vgl. Kapitel 4.2)

Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass „kritisches Denken“ bei den DiplomandInnen tendenziell am stärksten ausgeprägt ist, gefolgt von „selbstständigem Arbeiten“, „Kooperationsfähigkeit“, „fachübergreifendem Denken“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“, „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“ und „Organisationsfähigkeit“. (vgl. Kapitel 5.1.1.2)

Als tendenziell „überwiegend vorhanden“ gelten „Allgemeinbildung“, „Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Fähigkeit Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, „analytische Fähigkeiten“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“, „Fremdsprachen“, „Konfliktmanagement“ und „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“. (ebd.)

Als tendenzielle „mittelmäßig vorhanden“ wurden die Kompetenzen „spezielles Fachwissen“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ und „Kenntnisse in EDV“ erachtet. „Führungsqualitäten“ bildet jene Kompetenzen, die am wenigsten bei den DiplomandInnen vorhanden ist. (ebd.)

Somit stehen zehn „vorhandenen“ Kompetenzen zwölf „überwiegend vorhandenen“, fünf „mittelmäßig vorhandenen“, einer „wenig vorhandenen“ und keiner „nicht vorhandenen“ gegenüber. Diese Resultate weisen daraufhin, dass die Befragten tendenziell die Forderung der Bologna-Reform nach Kompetenzerwerb erfüllen. Sogar kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein vorwiegend selbstorganisiertes Studium durchaus die Zielsetzungen eines „verschulten“ Studiums - eines Studiums, dessen Studieninhalte weitestgehend vorgeschrieben sind und nicht von den Studierenden selbst bestimmt werden - erreichen kann.

Werden die Kompetenzausprägungen ausschließlich hinsichtlich der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung betrachtet, so sind „kritisches Denken“, „Kooperationsfähigkeit“, „fachübergreifendes Denken“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“ sowie „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“ tendenziell am stärksten ausgeprägt. (ebd.)

„Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden“, „Problemlösungsfähigkeit“, „analytische Fähigkeiten“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen“, „Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen“ und „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ gelten als tendenziell überwiegend vorhanden. „Spezielles Fachwissen“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ sowie „EDV-Kenntnisse“ sind tendenziell mittelmäßig vorhanden. (ebd.)

Im Falle der kompetenzspezifischen Zielsetzungen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung stehen sieben ausgeprägten Kompetenzen acht „überwiegend vorhandenen“, drei „mittelmäßig vorhandenen“ und einer „wenig vorhandenen“ gegenüber. Dieses Resultat erlaubt die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die DiplomandInnen die kompetenzspezifischen Zielsetzungen der Internationalen Entwicklung tendenziell in einem zufriedenstellenden hohen Ausmaß erfüllen.

In Hinsicht auf die Ausprägung der einzelnen Kompetenzdimensionen gelten personale sowie sozial-kommunikative Kompetenzen als tendenziell ausgeprägt und instrumentelle Kompetenzen als mehrheitlich „überwiegend vorhanden“. Bereichsspezifische Kompetenzen werden als eher „mittelmäßig vorhanden“ betrachtet. (ebd.)

Für die auf Selbsteinschätzung basierende DiplomandInnenbefragung wurde eine Ratingskala mit einer ungeraden Anzahl an Skalenstufen gewählt, damit die Befragten nicht gezwungen waren, sich für eine Antwortrichtung („vorhanden“ oder „nicht vorhanden“) zu entscheiden.

Überraschenderweise führte dies dazu, dass in der Kategorie „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ für fünf Kompetenzen, die im beruflichen Alltag eine zentrale Rolle spielen, von den ProbandInnen, tendenziell keine eindeutige Zuordnung gemacht wurde („Führungsqualitäten“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“, „spezielles Fachwissen“, „EDV-Kenntnisse“). (ebd.)

Im Gegensatz zur Beurteilung der bei Studienabschluss vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Kompetenzen, bei denen fünf von 27 nicht eindeutig interpretiert werden konnten, fiel die Bewertung der Wichtigkeit dieser Kompetenzen für das Berufsleben eindeutiger aus. Keines

der Items wurde tendenziell als „mittelmäßig“ eingestuft, sondern ausschließlich als eher „sehr wichtig“ oder „wichtig“.

Aus der Befragung ging hervor, dass folgende Kompetenzen von den DiplomandInnen als ausreichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden:

- analytische Fähigkeiten
- konzentriertes und diszipliniertes Arbeiten
- Allgemeinbildung
- selbstständiges Arbeiten
- andere Kulturen kennen und verstehen
- Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden
- Zeitmanagement
- Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
- kritisches Denken
- schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Fremdsprachen
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- Problemlösungsfähigkeit

(vgl. Kapitel 5.1.1.3)

Als tendenziell unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit werden folgende Kompetenzen erachtet:

- Konfliktmanagement
- Sichtweisen und Interessen anderer berücksichtigen
- Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen
- fachübergreifendes Denken
- Durchsetzungsvermögen
- Kooperationsfähigkeit
- Führungsqualitäten
- Sorgfalt
- Kommunikationsfähigkeit
- mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen
- Organisationsfähigkeit

- Kenntnisse in EDV
- spezielles Fachwissen

(vgl.ebd.)

Somit stehen dreizehn für die berufliche Tätigkeit tendenziell ausreichend vorhandenen Kompetenzen, vierzehn für das Berufsleben eher unzureichend ausgeprägten Kompetenzen gegenüber. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Befragten der Forderung der Bologna-Deklaration nach Beschäftigungsfähigkeit bedingt gerecht werden.

Hinsichtlich der einzelnen Kompetenzdimensionen kann jedoch gesagt werden, dass sowohl personale, instrumentelle als auch bereichsspezifische Kompetenzen als tendenziell ausreichend vorhanden, jedoch sozial-kommunikative als mehrheitlich unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden. (ebd.)

Im Allgemeinen zeigte diese Untersuchung, dass bei den Studierenden eher jene Kompetenzen stärker ausgeprägt sind, die dem Bereich der Bildung zuzuordnen sind („kritisches Denken“, „Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“, „Allgemeinbildung“) als jene, die für die berufliche Tätigkeit von Bedeutung sind („Führungsqualität“, „Durchsetzungsvermögen“, „spezielles Fachwissen“, „Sorgfalt“). (ebd.)

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit die DiplomandInnen das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten, ging aus der Untersuchung hervor, dass die Befragten diesen Anspruch nicht vordergründig an das Studium der Internationalen Entwicklung stellen. So gibt der Großteil (58%) der DiplomandInnen an, während des Studiums der Internationalen Entwicklung, Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen unternommen zu haben. (vgl. Kapitel 5.1.2)

Außerdem zeigte die Befragung, dass der Großteil der Studierenden (51%) den universitären Abschluss in Internationaler Entwicklung nicht ausschließlich als Garant für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachtet. Gleichzeitig messen 43% der Befragten dem akademischen Titel eine zentrale Bedeutung für einen erfolgreichen beruflichen Einstieg bei. (vgl. Kapitel 5.1.5)

Über die durchgeführte Untersuchung reflektierend, würde ich folgende Aspekte bei einer erneuten Durchführung dieser Erhebung, berücksichtigen:

- *Erhebung des Kompetenzzuwachses zusätzlich zum Kompetenzstand*
 - Neben den Bereichen „Kompetenzausprägung bei Studienabschluss“ und „Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit“, würde ich die Kategorie „Kompetenzausprägung vor Studienbeginn“ in die Kompetenzmessung integrieren, da diese Kategorie die Ermittlung des Kompetenzzuwachses während des Studiums ermöglicht und klärt, welche Kompetenzen während des Studiums ausgebaut bzw. nicht weiterentwickelt werden konnten. Somit würde die Einbeziehung einer Kategorie „Kompetenzausprägung bei Studienbeginn“ würde Aufschluss über den Einfluss der Studienzeit auf die Kompetenzausprägungen geben.
- *Einbeziehung des sozialen Umfeldes in der Ermittlung der Rahmen, in denen der Kompetenzerwerb stattgefunden hat*
 - Der Fragebogen berücksichtigte nicht, dass Kompetenzerwerb unter anderem im sozialen Umfeld stattfindet (vgl. Kapitel 5.1.3). Daher würde ich bei der Frage nach den Lehr- und Lernformen während des Studiums weitere Antwortkategorien, wie „Ich habe mich freiwillig in einer Organisation engagiert“ oder „Ich habe mich durch mein soziales Umfeld während meiner Studienzeit persönlich weiterentwickeln können.“ mit einbeziehen.

Bei dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass die vier Kompetenzen „Führungsqualitäten“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ und „EDV-Kenntnisse“, die im beruflichen Alltag eine zentrale Rolle spielen, bei den Befragten tendenziell am schwächsten ausgeprägt sind und als unzureichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden. Daraus ergibt sich, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen besondere Aufmerksamkeit erfordert, sofern ein Studium den Anspruch auf Beschäftigungsfähigkeit seiner AbsolventInnen erhebt.

Im Hinblick auf die Förderung der EDV-Kenntnisse der Studierenden, sollte von diesen verlangt werden zumindest einen EDV-Kurs des Zentralen Informatikdienst der Universität Wien (z.B.: „Einführung in Microsoft Office Word“, „Einführung in Microsoft Office Excel“ oder „Word Wissenschaftliches Arbeiten“) im Zuge des Studiums zu absolvieren.

Die Kompetenzen „Führungsqualitäten“ und „Durchsetzungsvermögen“ können im Zuge von Gruppenarbeiten im Kernstudium der Internationalen Entwicklung gefördert werden, indem von den SeminarleiterInnen ein Gruppenleiter pro Gruppe bestimmt wird, welcher bzw.

welche für die fristgerechte Abgabe von Leistungsanforderungen und für die Leistungen des Teams verantwortlich ist.

In Bezug auf die Kompetenz „Sorgfalt“ stellt sich die Frage, ob diese erlernt werden kann. Gefördert werden kann sie jedoch im Studium durch die Anforderung an die Studierenden, wissenschaftlich exakt zu arbeiten sowie Seminararbeiten gewissenhaft zu verfassen (in Bezug auf Auswahl der Quellen, Rechtschreibung, Grammatik, einheitliche und exakte Zitation, Bibliographie).

Hinsichtlich weiterführender Untersuchungen, die sich aus den Forschungsergebnissen dieser wissenschaftlichen Arbeit ergeben haben, möchte ich Folgendes anmerken:

- Da es verschiedene Methoden gibt, Kompetenzen zu messen (vgl. Kapitel 4.2) und im Zuge dieser Forschung eine auf Selbsteinschätzung basierende Kompetenzmessung stattgefunden hat, bietet sich ein Vergleich dieser Forschungsergebnisse mit einer Untersuchung an, die Kompetenzen von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung anhand von Fremdeinschätzung misst.
- Um mehr Aufschluss über die Ausprägungen jener Kompetenzen bei AbsolventInnen der Internationalen Entwicklung zu erfahren, die im beruflichen Alltag einen zentralen Stellenwert einnehmen, jedoch von den DiplomandInnen nicht eindeutig zugeordnet wurden bzw. tendenziell am geringsten ausgeprägt sind („Führungsqualitäten“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ und „EDV-Kenntnisse“), empfiehlt es sich, das Ausmaß dieser Kompetenzen basierend auf Einschätzungen von ArbeitgeberInnen von AbsolventInnen der Internationalen Entwicklung zu erheben.
- Darüber hinaus bietet sich ein Vergleich der Kompetenzausprägungen und der Beschäftigungsfähigkeit von DiplomandInnen des Masterstudiengangs Internationale Entwicklung mit jenen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung an. Denn im Gegensatz zum individuellen Diplomstudium erfüllt der Masterstudiengang die Kriterien eines Bologna-konformen Studiengangs und räumt daher den Studierenden weniger eigenständige Gestaltungsfreiheit ein. Sohin stellt sich die Frage, inwieweit DiplomandInnen des Masterstudiengangs im Vergleich zu DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums die Forderungen der Bologna-Reform nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzerwerb erfüllen.

Abschließend möchte ich festhalten, dass von den Ergebnissen der Kompetenzausprägungen von DiplomandInnen, obwohl diese kurz vor ihrem Studienabschluss stehen, nicht auf den Kompetenzstand von AbsolventInnen der Internationalen Entwicklung geschlossen werden

kann, da berücksichtigt werden muss, dass während des Verfassens der Diplomarbeit Kompetenzen erworben werden.

Diese Schlussfolgerung ziehe ich aus meiner persönlichen Erfahrung, da ich während des Verfassens der Diplomarbeit einen Kompetenzerwerb feststellen konnte. So erfuhren die Kompetenzen „Selbstständigkeit“, „Organisationsfähigkeit“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „spezielles Fachwissen“, „Kenntnis wissenschaftlicher Methoden“, und „EDV-Kenntnisse“ (eine Kompetenz, die bei den Befragten tendenziell schwach ausgeprägt war) einen deutlichen Zuwachs.

Dieser Kompetenzzuwachs, der während des Verfassens der Diplomarbeit stattfindet, konnte jedoch in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden, da davon auszugehen ist, dass sich der Großteil der Befragten erst in der Planungsphase ihrer Abschlussarbeit befand.

7 Bibliographie

1.) Monographien

Bachmann-Medick, Doris (2007): *Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Berg-Schlosser, Dirk / Stammen, Theo (2013): *Politikwissenschaft. Eine grundlegende Einführung*. 8. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Benesch, Thomas (2008): *Anschauliche und verständliche Datenbeschreibung. Methoden der deskriptiven Statistik*. 4., überarbeitete Auflage. Wien, Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.

Blum, Ulrich (2003): *Volkswirtschaftslehre: Studienhandbuch*. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg.

Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

Bühl, Achim (2008): *SPSS 16: Einführung in die moderne Datenanalyse*. 11., überarbeitete und erweiterte Auflage. München [u.a.]: Pearson Studium.

Bühner, Markus (2004): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Erpenbeck, John / Heyse, Volker (2007): *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann. 2. Auflage.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.

Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (2008): *Basics of qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd, edition. Los Angeles: Sage Publications.

Creswell, John W. / Plano Clark, Vicki L. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Diekmann, Andreas (2011): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 22., überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt.

Erl, Astrid / Gymnich, Marion (2010): *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.

Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck: Rowohlt.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Gingrich, Andre (1993): *Erkundungen. Themen der ethnologischen Forschung*. Wien [u.a.]: Böhlau.

Gnahn, Dieter (2007): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gruber, Utta / Kleber, Michaela (2000): *Grundlagen der Volkswirtschaftslehre*. 4. Auflage. München: Franz Vahlen.

Heidemann, Frank (2011): *Ethnologie*. UTB Basics. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Honolka, Harro (Hg.) (2003): *Schlüsselqualifikationen – Das Plus eines universitären Studiums. Informationen für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*. München: LMU.

Huinink, Johannes (2001): *Orientierung Soziologie. Was sie kann, was sie will*. Reinbeck: Rowohlt.

Hutter (2004): *Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen*. Expertise. Bonn.

Kühnel, Steffen-M. / Krebs, Dagmar (2007): *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 4., überarbeitete Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Lévi-Strauss, Claude (2008): *Der Blick aus der Ferne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lingelbach, Gabriele / Rudolph, Harriet (2005): *Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Menne, Mareike (2010): *Berufe für Historiker. Anforderungen – Qualifikationen -Tätigkeiten*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Mummendey, Hans Dieter / Grau, Ina (2008): *Die Fragebogen-Methode*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Naßmacher, Hiltrud (2010): *Politikwissenschaft*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Negt, Oskar (2002): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. 2. Erweiterte Neuauflage. Göttingen: Steidl.

Nünning, Vera (2008): *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Weimar: Metzler.

Orth, Helen (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Patzel, Werner J. (2003): *Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung*. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.

Pree, Helmuth (1986): *Einführung in die Rechtswissenschaft II. Österreichisches Verfassungs- und Verwaltungsrecht*. Wien, New York: Springer Verlag.

Raab-Steiner, Elisabeth / Benesch, Michael (2008): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rasch, Björn / Frieze, Malte / Hofmann, Wilhelm / Naumann, Ewald (2004): *Quantitative Methoden. Band 1*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover.

Schäfers, Bernhard (2013): *Einführung in die Soziologie*. Wiesbaden: Springer.

Schmidt, Siegfried (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl Auer Verlag..

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8., unveränderte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Sellin, Volker (2008): *Einführung in die Geschichtswissenschaft*. Erweiterte Neuauflage. Göttingen: Hubert & Co.

Veith, Hermann (2003): *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken*. edition QUEM: Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 15. Münster: Waxmann.

Weber, Max (1985/1922): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.

Weinert (1999): *Concepts of competence*. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung: München.

2.) Sammelbandbeiträge

Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg (2001): *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildungsforschung*. In: Franke, Guido: *Komplexität und Kompetenz*. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 52-74.

Bolder, Axel (2010): *Arbeit, Qualifikation, Kompetenz*. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 813-843.

Carstensen, Doris (2007): *Kann denn Lernen ansteckend sein? Beschleunigte Personal- und Kompetenzentwicklung im E-Learning*. In: Keil, Reinhard / Kerres, Michael / Schulmeister, Rolf (Hg.) (2007): *eUniversity - Update Bologna*. Münster: Waxmann, S. 209-221.

Catón, Matthias / Leininger, Julia / Stöver, Philip / Zilla, Claudia (2005): *Politikwissenschaft in Studium und Beruf*. In: Catón, Matthias / Leininger, Julia / Stöver, Philip / Zilla, Claudia (Hg.) (2005): *Politikwissenschaft im Beruf. Perspektiven für Politologinnen und Politologen*. Münster: Litverlag, S. 13-31.

Clement, Ute (2002): *Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext*. In: Rolf, Arnold / Clement, Ute (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-53.

Connell, M.W./Sheridan, K./Gardner H. (2003): *On abilities and Domains*. In: Sternberg, R.J./Grigorenko, E.L. (Hg.): *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 126-155.

Dewe, Bernd (2010): *Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon*. In: Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-118.

Gapski, Harald (2009): *Medienkompetenz als gesellschaftliche Schlüsselkompetenz*. In: Robertson von Trotha, Caroline (Hg.): *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*. Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale Centre for Cultural and General Studies. Universität Karlsruhe, S. 409-426.

Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1996): *Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzentwicklung '96 Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Berlin, S. 15-152.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz (2007): *Einführung*. In: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, S. XVII-XLVI.

Greving, Bert (2009): *Messen und Skalieren von Sachverhalten*. In: Sönke, Albers / Klapper, Daniel / Konradt, Udo / Walter, Achim / Wolf, Joachim (Hg.): *Methodik der empirischen Sozialforschung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 65-78.

Gönitzer, Gerit / Zoubek, Christine / Warta, Christian: *Der (berufliche) Alltag in NGOs: Zwischen Autonomie und finanzieller Absicherung*. In: Seisel, Gertraud / Czarnowski, Julia / Pinkl, Petra / Gingrich, Andre (Hg.) (2006): *Explorationen ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen*. Wien: Wiener Universitätsverlag, S. 163-190.

Hemma Burger-Scheidlin / Fraunlob, Julia / Schwaighofer, Julia (2006): *Ethnologie und Entwicklungszusammenarbeit – Ein Neubeginn?* In: Seisel, Gertraud / Czarnowski, Julia / Pinkl, Petra / Gingrich, Andre (Hg.): *Explorationen ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen*. Wien: Wiener Universitätsverlag, S. 145-162.

Himme, Alexander (2009): *Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit*. In: Sönke, Albers / Klapper, Daniel / Konradt, Udo / Walter, Achim / Wolf, Joachim (Hg.): *Methodik der empirischen Sozialforschung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 485-500.

Kaya, Maria / Himme, Alexander (2009): *Möglichkeiten der Stichprobenbildung*. In: Sönke, Albers / Klapper, Daniel / Konradt, Udo / Walter, Achim / Wolf, Joachim (Hg.): *Methodik der empirischen Sozialforschung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 79-88.

Käpplinger, Bernd / Reutter, Gerhard (2005): *Wege in der Kompetenzerfassung – Begründung und Entwicklungsstränge*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen*. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH, S. 8-17.

Kerres, Michael; Nattland, Axel (2007): *Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning*. In: Gernot, Gehrke (Hg.): *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend?* Düsseldorf/München: Kopäd, S. 37-53.

Klieme, Eckhart / Neubrand, Michael / Lüdtke, Oliver (2001): *Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S.139-190.

Lantz, Anna / Friedrich, Peter (2007): *ICA-Instrument for Competence Assessment*. In: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, S. 60-76.

Maag Merki, Katharina: *Kompetenz*. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaften. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 492-506.

Mols, Manfred (2009): *Politik als Wissenschaft: Zur Definition, Entwicklung und Standortbestimmung einer Disziplin*. In: Lauth, Hans-Joachim / Wagner, Christian (Hg.): Politikwissenschaft: Eine Einführung. 7., überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 23-56.

Nieke, Wolfgang (2008): *Kompetenzen*. In: Coelen, Tomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-212.

Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2007): *Bildung, Qualifikation, Kompetenz*. In: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Fachrichtungen, Klassiker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.36-44.

Reetz, Lothar (2006). *Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion*. In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 3., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, S. 39-54.

Rhein, Rüdiger (2010): *Kompetenzorientierung im Studium*. In: Pohlenz, Philipp / Oppermann, Antje (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 137-152.

Rhein, Rüdiger (2011): *Kompetenzorientierung im Studium*. In: Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 215-226.

Riesenhuber, Felix (2009): *Großzahlige empirische Forschung*. In: Sönke, Albers / Klapper, Daniel / Konradt, Udo / Walter, Achim / Wolf, Joachim (Hg.): Methodik der empirischen Sozialforschung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 1-16.

Rychen, Dominique (2001): *Introduction*. In: Rychen, Dominique / Salganik, Simone / Hersh, Laura (Hg.) (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle [u.a.]: Hogrefe & Huber, S. 1-15.

Schicho, Walter (2006): *Internationale Entwicklung – Entwicklungsstudien*. In Fischer, Karin / Maral-Hanak, Irmi / Hödl, Gerlad / Parnreiter, Christof (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, S. 6-15.

Sehring, Jennifer / Wagner, Christian (2009): *Politikwissenschaft und Arbeitsmarkt*. In: Lauth, Hans-Joachim / Wagner, Christian (Hg.): *Politikwissenschaft: Eine Einführung*. 7., überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 471-494.

Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): *Ein anderer Blick auf Kompetenzen*. In: Böhle, Fritz / Pfeiffer, Sabine / Sevsay-Tegethoff, Nese (Hg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267-286.

Straub, Jürgen (2007): *Kompetenz*. In: Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 35-46.

Vervecken, Dries / Ulrich, Immanuel / Braun, Edith / Hannover, Bettina (2010): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Kompetenzorientierte Lehrevaluation mit BEvaKomp*. In: Pohlenz, Philipp / Oppermann, Antje (Hg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 153-165.

Weinert (1998): *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*. In: Matalik, S. / Schade, D. (Hg.): *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte*. Baden-Baden: Nomos, S. 23-43.

Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-32.

Weinert, Franz E. (2001a): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique / Salganik, Simone / Hersh, Laura (Hg.) (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle (u.a.): Hogrefe & Huber, S. 45-65.

3.) Zeitschriftenbeiträge

Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung des Begriffs, der Konjunktur hat*. In: *Medien praktisch*, Vol. 20 (2), S. 4-10.

Bernstein, Henry (2007): *The Antinomies of Development Studies*. In: *Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik* (Hg.): *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, Vol. 23 (2). Wien: Mandelbaum Verlag, S. 12-27.

Chen, Guo-Ming (1989): *Relationship of the Dimensions of Intercultural Communication Competence*. In: *Communication Quarterly*, Vol. 37 (2), S. 118-133.

Christiansen, Elke (2010): *Aus uns wird noch was oder „La repressione non ferma il pensiero“*. In: *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, Vol. 18 (1), S. 47-57.

Frey, Andreas / Balzer, Lars (2003): *Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen*. In: *Empirische Pädagogik*, Vol. 17 (2), S. 148-175.

Gosling, Samuel / John, Oliver / Craik, Kenneth / Robinson, Richard (1998): *Do People Know How They Behave? Self-Reported Act Frequencies Compared With Online Codings by Observers*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74 (5), S. 1337-1349.

- Klieme, Eckhart / Hartig, Johannes (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Prenzel, Manfred / Gogolin, Ingrid / Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Vol. 10 (Sonderheft 8), S. 11-29.
- Lawo, Thomas / Colber, Editha Loeffelholz (2007): *Development Research: Quo vadis?* In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik (Hg.): *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, Vol. 23 (2), S.80-93.
- Leonhard, Ralf (2004): *Geisterinstitut als Vorzeigeprojekt*. In: Südwind-Magazin Juli 2004/Nr. 7-8, S. 24-25.
- Mayrberger, Kerstin (2008): *(Medien-)pädagogische Kompetenzen für die nachhaltige Integration von E-Learning in die akademische Lehre*. In: Zeitschrift für e-learning. Lernkultur und Bildungstechnologie, Vol. 3 (2), S. 9-23.
- McClelland (1973): *Testing for competence rather than for intelligence*. In: *American Psychologist*, Vol. 28 (1), S. 1-14.
- Mertens, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Vol. 7 (1), S. 36-43.
- Möller, Jens / Köller, Olaf (2004): *Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche*. In: *Psychologische Rundschau*, Vol. 55 (1), S. 19-27.
- Ollman, Bertell (2000): *What is Political Science? What Should It Be?* In: *New Political Science*, Vol. 22 (4), S. 553-562.
- Pitt, Brian (2010): *What is Sociology's Contribution Beyond the Humanities and Other Social Sciences*. In: *Society*, Vol. 47 (3), S. 186-192.
- Rathje, Stefanie (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 11 (3), S. 1-21.
- Schuurman, Frans J. (2007): *Development Studies: Work in progress*. In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik (Hg.): *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, Vol. 22 (2), S. 45-63.
- Schaeper, Hildegard (2005): *Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und –leistungen von Hochschulen*. In: Teichler, Ulrich / Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): *Hochschullandschaft im Wandel*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 51 (50. Beiheft), S. 209-220.
- Solomon, Jonathan / Grossman, Alan (1996): *Who's competent and when: regulation of natural genetic competence in bacteria*. In: *Trends in Genetics*, Vol. 12 (4), S. 150-155.
- Spain, Jana / Eaton, Leslie / Funder, David (2000): *Perspectives on Personality: The Relative Accuracy of Self Versus Others for the Prediction of Emotion and Behavior*. In: *Journal of Personality*, Vol. 68 (5), S. 837-867.
- Stehr, Nico (2001): *Moderne Wissensgesellschaft*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Vol. 48 (36), S. 7-14.
- Thomas, Alexander (2003): *Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*, Vol. 14 (1), S. 137-221.

Wedekind, Joachim (2008): *Medienkompetenz für (Hochschul-)Lehrende*. In: Zeitschrift für e-learning. Lernkultur und Bildungstechnologie, Vol. 3 (2), S. 24-37.

White, Robert W. (1959): *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*. In: Psychological Review, Vol.66 (5), S. 297-333.

4.) Nachschlagewerke

Nohlen, Dieter (2002): *Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen*. Reinbeck: Rowohlt.

Häcker, Hartmut O. / Stapf, Kurt H. (2009): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 15., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Wenninger, Gerd (Red.) (2001): *Lexikon der Psychologie. Vierter Band von Reg bis Why*. In: Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Heidelberg, Berlin: Spektrum akademischer Verlag.

5.) Zeitungen und Internetquellen

Benelux Bologna Secretariat (2009): *Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area. Background Paper for the Bologna Follow-up Group*. Antwerpen.

<http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf> [Zugriff: 27.04.2013]

Bokor, Eszter (2004): *Studium der Internationalen Entwicklung*. Eszter Bokor im Gespräch mit Walter Schicho.

<http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/studium-der-internationalen-entwicklung/10/neste/312.html> [Zugriff: 07.02.2013]

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf [Zugriff: 17.04.2013]

Bucharest Communiqué (2012): *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. EHEA Ministerial Conference 2012. Bucharest.

http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/ministerinnenkonferenz/Bucharest_Communique_2012_FINAL.pdf [Zugriff: 27.04.2013]

CLIOHWORLD (2008): *Guidelines and References Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*. CLIOHWORLD.

http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2012/04/tuning-history_5B.pdf [Zugriff: 17.04.2013]

European Higher Education Area (1999): *Bologna Declaration*. Bologna.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf [Zugriff: 27.04.2013]

European e-competence initiative: *Definiton of e-competence*.

<http://www.ecompetence.info/index.php?id=44> [Zugriff: 16.04.2013]

González, Julia / Wagenaar, Roland (2008): *Tuning Educational structures: Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction, 2nd edition*. Universidad de Deusto.

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf [Zugriff: 24.04.2013]

Homepage des Mattersburger Kreises

a) Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten
http://www.mattersburgerkreis.at/mk/ueber_uns.php [Zugriff: 19.02.2013]

b) Die Aktivitäten des Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik
<http://www.mattersburgerkreis.at/mk/aktivitaeten.php> [Zugriff: 19.02.2013]

Katz, Philip (2005): *Retrieving the Master's Degree from the Dustbin of History. A report to the Members of the American Historical Association*. American Historical Association.
<http://www.historians.org/projects/cmd/Dustbin.pdf> [Zugriff: 17.04.2013]

Mittelstraß, Jürgen (2007): *Methodische Transdisziplinarität. Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers*. Leibniz Institut - LIFIS ONLINE.
http://www.leibniz-institut.de/cms/pdf_pub/mittelstrass_05_11_07.pdf [Zugriff: 20.02.2013]

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Zugriff: 10.04.2013]

OECD (2011): *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics*. OECD Education Working Papers, No. 59. OECD.
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kghtchwb3nn.pdf?expires=1366813346&id=id&accname=guest&checksum=6A32C26496154CCBD8AA2AAA2D1F3766> [Zugriff: 23.04.2013]

O'Reilly, Tim (2005): *Web 2.0: Compact definition*.
<http://tcc-web20.googlecode.com/svn/trunk/Pesquisa/O'Reilly%20Radar%20-%20Web%202.0%20Compact%20Definition.pdf> [Zugriff: 04.04.2013]

(o.V.) (1994): *Busek gegen Ordinariat für Entwicklungspolitik*. In: Die Presse, Nr. 13.764, vom 18.1.1994, S. 19.

Panke, Stefanie (2007): *Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale*.
<http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf> [Zugriff: 13.05.2012]

Schönböck, Wilfried (2010): *Integrierte Regionalentwicklung in Entwicklungsländern*.
http://www.ifip.tuwien.ac.at/lehre/projekt3/Projekt-3-Boerse_Ausschreib_Kenia-P3_WS10_SS11_20100621.pdf [Zugriff: 13.05.2013]

Schaeper, Hildegard / Briedis, Kolja (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH).
http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf [Zugriff: 12.04.2013]

Sorbonne Joint Declaration (1998): *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris. Sorbonne.
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [Zugriff: 27.04.2013]

Technische Universität Wien International Office (2013): *Internationale Projekte Afrika*. <http://www.ai.tuwien.ac.at/international/index.php/eu-projekte/programme/partner-in-afrika.html> [Zugriff: 13.05.2013]

University of Victoria's Department of Economics (o.J.): *Program-specific competencies for ECONOMICS*. http://www.uvic.ca/coopandcareer/assets/docs/corecompetencies/program_economics.pdf [Zugriff: 24.05.2013]

6.) Tagungs- und Konferenzdokumentationen

In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (2010): *Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen*. In: In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (2010) (Hg.): *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung*. Dokumentation zur HIS-Tagung am 3. November 2009 in Hannover. Hannover: HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH), S. 1-26.

Kadler Neuhausen, Ines (2010): *Anerkennung von Kompetenzerwerb außerhalb der Hochschule*. In: In der Smitten, Susanne / Jaeger, Michael (Hg.): *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung*. Dokumentation zur HIS-Tagung am 3. November 2009 in Hannover Hannover: HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH), S. 83-91.

Laur-Ernst, Ute (1990): *Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen*. In: Reetz, Loghar / Reitmann, Thomas (Hg.): *Schlüsselqualifikationen*. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Hamburg, S. 36-55.

Neubert, Andreas (2004): *Vom Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ zum Konzept „beruflicher Handlungskompetenz“*. Tagungsvortrag zum Projekt „Lebenslanges Lernen in lernenden Regionen“ (15.04-17.04.2004). <http://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Online%20Texte/Vortrag-O-thal-Aufsatz-2004.pdf> [Zugriff: 08.04.2013]

Reetz, Lothar (1990): *Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung*. In: Reetz, Loghar / Reitmann, Thomas (Hg.): *Schlüsselqualifikationen*. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Hamburg, S. 16-35.

Saxer, Ulrich (1992): *Medien als Gesellschaftsgestalter*. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung*. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zur Konferenz der Bertelsmann Stiftung von 18. bis 20. März 1992, Gütersloh, S. 21-31.

7.) Schriftenreihen, Jahrbuchbeiträge und Projektberichte

Achatz, Markus / Rudolf, Tippelt (2001): *Wandel von Erwerbsarbeit und kompetenzorientiertes Lernen*. In: Bolder, Axel / Heinz, Walter / Kutscha, Günter (Hg.) (2001): *Deregulierung der Arbeit-Pluralisierung der Bildung*. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 111-127.

Baethge-Kinsky, Volker (2001): *Prozessorientierte Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft*. In: Dostal, Werner / Kupka, Peter (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 240. Nürnberg. S. 81-97.

Klieme, Eckhart / Hartig, Johannes (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Prenzel, Manfred / Gogolin, Ingrid / Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 8/2007, S. 11-29.

Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: : Knauf, Helen / Knauf, Marcus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Band 111 der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-29.

Landfried, Knauf: *Vorwort*. In: Knauf, Helen / Knauf, Marcus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Band 111 der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5-6

Mayrberger, Kerstin (2010): *Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für „E-Learning 2.0“*. In: Herzig, Bardo / Meister, Dorothee / Moser, Heinz / Niesyto, Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 310-328.

Moser, Heinz (2010): *Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion*. In: Herzig, Bardo / Meister, Dorothee / Moser, Heinz / Niesyto, Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-79.

Ondracek, Petr / Störmer, Norbert (2007): *Diagnostik und Planung*. In: Studium europäischer Inklusion. Band 7. Berlin: Frank & Timme.

Sutter, Tilmann (2010): *Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0*. In: Herzig, Bardo / Meister, Dorothee / Moser, Heinz / Niesyto, Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 42-58.

8.) Universitätsdokumente

Studienkommission für Geschichte (2002): *Studienplan für das Studium der Geschichte an der Geistes- und kulturwissenschaftlichen Fakultät*, erschienen im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 17.06.2002, XXVIII. Stück, Nummer 290. Universität Wien.

Studienkommission für Politikwissenschaften (2002): *Studienplan für das Diplomstudium Politikwissenschaft an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften*, erschienen im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 25.6.2002, XXXI. Stück, Nummer 310. Universität Wien.

Studienkommission für Soziologie (2001): *Studienplan Diplomstudium Soziologie*, erschienen im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 27.6.2002, XXXIII. Stück. Universität Wien.

Studienkommission für Völkerkunde (2002): *Studienplan für das Studium der Völkerkunde an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften*, erschienen im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 25.6.2002, XXXI. Stück, Nummer 310. Universität Wien.

Studienkommission für Volkswirtschaft (2006): *Magisterstudium Volkswirtschaft*. In: Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 06.06. 2006, 33. Stück, Nr. 210. Wien.

Studienkommission für Volkswirtschaft (2009): *Masterstudium Volkswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien*. Wirtschaftsuniversität Wien.

Universität Wien (o.J.): *Richtlinien betreffend gesamtuniversitärer Lehr- und Forschungseinrichtungen*. Wien.

Universität Wien (1997): *Bundesgesetz über die Studien an der Universität Wien*. 588 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrats XX. GP. Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst.

Universität Wien (2002): *Bundesgesetz über die Studien an der Universität Wien*. Österreichisches Hochschulrecht. Stand: BGBl. I Nr. 134/2008; 1. Januar 2009. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

9.) Interviews und Dokumente, die von den Senatskommissionen Internationale Entwicklung verfasst wurden

Ausschuß [sic] für Entwicklungsfragen der Österreichischen Rektorenkonferenz (1989): *Grundsatzpapier und Empfehlungen zur Nord-Süd Zusammenarbeit im Hochschulbereich*. Wien.

Drekonja, Gerhard (1990): *Schreiben zur Errichtung eines Senatsinstitutes „Dritte Welt“*. Wien.

Figl, Johann (24.05.1994): *Schreiben an die Mitglieder der Kommission zur Errichtung eines Senatsinstitutes für Entwicklungsfragen*. Wien.

Figl, Johann (1994a): *Eingelangte Antworten betr. Lehrveranstaltungen zu Entwicklungsfragen*. Wien.

Figl, Johann (12.03.2013): Interview mit Prof. Dr. Johann Figl in seinem Büro. [Zeitraumen: 17:45 bis 18:30]

Haselbach, Noemi (06.03.2013): Interview mit Noemi Haselbach in einem Kaffeehaus. [Zeitraumen: 18:00 bis 19:15]

Kolland, Franz (1990): *Konzept Senatsinstitut: Senatsinstitut für Dritte-Welt-Studien*. Wien.

Kolland, Franz (19.04.2013): Interview mit Prof. Dr. Franz Kolland in seinem Büro. [Zeitraumen: 14:00 bis 14:30]

Österreichisch Akademischer Austauschdienst (1995): *Entwicklungspolitisch relevante Lehrveranstaltungen an der Universität Wien WS 94/95*. Wien: ÖAD.

Proponentenkomitee „Senatsinstitut für Internationale Entwicklung“ (20. Juni 1990): *Schreiben des „Proponentenkomitee „Senatsinstitut für Internationale Entwicklung“ an den Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät (Univ.-Prof. Dr. Alfred Ebenbauer)*. Wien.

Palme, Herwig (1993): *Vorschlag für ein Konzept eines Senatsinstitutes "Internationale Entwicklung"*. Wien.

Schicho, Walter (1992): *Senatsinstitut „Entwicklungsfragen-Internationale Entwicklung“*. Wien.

Schicho, Walter (1999): *Einladung zu einer Arbeitssitzung-Formulierung eines Studienplans „Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung“*. Wien.

Schicho, Walter (12.02.2013): Interview mit Prof. Dr. Walter Schicho in seinem Büro. [Zeitraumen: 13:00 bis 15:15]

Schleicher, Korbinian (13.03.2013): Interview mit Mag. Korbinian Schleicher in einem Kaffeehaus. [Zeitraumen: 17:30 bis 18:30]

Senatskommission (1994): *Zur Errichtung eines Senatsinstituts für IE*. Schlussbericht der Kommission für Internationale Entwicklung vom 14.3.1994. Wien.

Senatskommission (1998): *Vorbereitung eines Wahlfachs „Internationale Entwicklung“, Anträge für das Studienjahr 1998/1999*. Wien.

Senatskommission (1999): *Wahlfach „Internationale Entwicklung“ im Wintersemester 1999/2000*. Wien.

Senatskommission Internationale Entwicklung (1999): *Studienplan Internationale Entwicklung – individuelles Diplomstudium*. Wien.

Wernhart, Rudolf (1992): *Schreiben an die Mitglieder des Proponentenkomitees „Nord-Süd-Dialog“ bzw. Entwicklungsfragen*. Wien.

Wohlschlägl (1992): *Vorschlag für eine Begründung der Notwendigkeit eines „Senatsinstituts für Entwicklungsfragen“*. Wien.

Sämtliche Dokumente, die die Aktivitäten der Senatskommissionen betreffen, liegen in Ordnern am Institut der Internationalen Entwicklung auf. Die in dieser Arbeit verwendeten Dokumente, die Transkripte der Interviews und die Auswertung der Befragung sind auf einer CD-Rom beigelegt.

8 Anhang

8.1 Zusammenfassung (deutsch)

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit war, nachfolgende Fragestellungen zu beantworten:

- *In welchem Maße erfüllen DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums Internationale Entwicklung bzw. in welchem Maße verfügen diese über jene Kompetenzen, die bei AbsolventInnen eines universitären Studiums als vorhanden vorausgesetzt werden?*
- *Welche der Kompetenzen erachten die DiplomandInnen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden?*
- *Inwieweit verstehen die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung?*

Dieses Erkenntnisinteresse ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass Kompetenzerwerb und Beschäftigungsfähigkeit, als Folge der Bologna-Reform, einen zentralen Stellenwert in der universitären Bildung einnehmen.

DiplomandInnen des individuellen Diplomstudiums Internationale Entwicklung als Forschungsgegenstand zu wählen, lag die Überlegung zugrunde, dass diese noch immer eine Studierweise verfolgen, die mit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems, als Resultat der Bologna-Reform, undenkbar geworden ist, da aufgrund des individuellen Charakters des Studiengangs ein Großteil der Studieninhalte selbst bestimmt werden kann. Es stellte sich sohin die Frage, inwieweit diese Studierenden den zentralen Forderungen der Bologna-Reform nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung trotzdem gerecht werden.

Der Begriff der Kompetenz wird in dieser Untersuchung als entweder verfügbare oder durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erlernbare Fähigkeiten von Individuen, um selbstorganisiert unterschiedliche Aufgaben sowie Lebenssituationen bewältigen und Probleme lösen zu können, verstanden. Kompetenzen umfassen einerseits sowohl Wissen als auch kognitive Fähigkeiten und andererseits sozial-kommunikative Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation sowie motivationale Bereitschaft.

Das Erkenntnisinteresse erforderte, jene Kompetenzen, über die Studierende der Internationalen Entwicklung bei Studienabschluss verfügen sollen, zu bestimmen. Dies erfolgte über Interviews mit jenen Personen, die in der Pionierphase des Projekts IE involviert

oder an der Entwicklung des Curriculums beteiligt waren sowie über das Literaturstudium zu Kompetenzen, die im Zuge eines universitären Studiums erworben werden.

Basierend auf jenen Kompetenzen, die zu Studienabschluss bei DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung vorhanden sein sollen, wurde ein Fragebogen erstellt, welcher im Wintersemester 2011/12 von DiplomandInnen der Internationalen Entwicklung ausgefüllt wurde und die Datengrundlage für die Beantwortung der zentralen Fragestellungen lieferte. Mittels Fragebogen konnten die Kompetenzausprägungen der DiplomandInnen anhand von Selbsteinschätzungen erhoben werden.

Die Ergebnisse der Befragung, die mittels deskriptiver Datenanalyse ausgewertet wurde, zeigten, dass „kritisches Denken“ am stärksten bei den DiplomandInnen ausgeprägt ist. Darüber hinaus sind die Kompetenzen „selbstständiges Arbeiten“, „Kooperationsfähigkeit“, „fachübergreifendes Denken“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „andere Kulturen kennen und verstehen“, „Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen“, „Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen“ und „Organisationsfähigkeit“ bei den Befragten tendenziell vorhanden.

Im Vergleich dazu sind die Kompetenzen „spezielles Fachwissen“, „Durchsetzungsvermögen“, „Sorgfalt“ und „Kenntnisse in EDV“ tendenziell weniger stark ausgeprägt bzw. werden als „mittelmäßig vorhanden“ erachtet.

„Führungsqualitäten“ bildet jene Kompetenz, die bei den Befragten am schwächsten ausgeprägt ist.

Hinsichtlich der Ausprägung der vier Kompetenzdimensionen (bereichsspezifische, instrumentelle, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen) gelten personale Kompetenzen und sozial-kommunikative als tendenziell ausgeprägt und instrumentelle Kompetenzen als mehrheitlich „überwiegend vorhanden“. Bereichsspezifische Kompetenzen werden als tendenziell „mittelmäßig vorhanden“ betrachtet.

Aus der Befragung ging hervor, dass zehn „vorhandenen“ Kompetenzen zwölf „überwiegend vorhandenen“, fünf „mittelmäßig vorhandenen“, einer „wenig vorhandenen“ und keiner „nicht vorhandenen“ gegenüber stehen. Diese Resultate weisen daraufhin, dass die AbsolventInnen der Internationale Entwicklung tendenziell die Forderung der Bologna-Reform nach Kompetenzerwerb erfüllen. Sohin kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein vorwiegend selbstorganisiertes Studium durchaus die Zielsetzungen eines „verschulten“ Studiums - eines Studiums, dessen Studieninhalte weitestgehend vorgeschrieben sind und nicht von den Studierenden selbst bestimmt werden - erfüllen kann.

Im Hinblick auf die kompetenzspezifischen Zielsetzungen des Studiums der Internationalen Entwicklung, erlauben diese Ergebnisse die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die DiplomandInnen die kompetenzspezifischen Zielsetzungen der Internationalen Entwicklung tendenziell in einem zufriedenstellenden hohen Ausmaß erfüllen.

In Bezug auf die Frage, welche Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit als ausreichend bzw. unzureichend vorhanden von den DiplomandInnen erachtet werden, zeigte die Untersuchung, dass dreizehn ausreichend vorhandenen Kompetenzen vierzehn unzureichend vorhandenen Kompetenzen gegenüberstehen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Befragten der Forderung der Bologna-Deklaration nach Beschäftigungsfähigkeit bedingt gerecht werden.

Hinsichtlich der einzelnen Kompetenzdimensionen kann jedoch gesagt werden, dass abgesehen von sozial-kommunikativen Kompetenzen, sowohl personale, instrumentelle als auch bereichsspezifische Kompetenzen als tendenziell ausreichend vorhanden für die berufliche Tätigkeit erachtet werden.

Bezüglich der Frage, inwieweit die Befragten das Studium der Internationalen Entwicklung als Berufsausbildung erachten, geht aus der Untersuchung hervor, dass die DiplomandInnen diesen Anspruch nicht vordergründig an das Studium der Internationalen Entwicklung stellen. Dennoch messen 43% der Befragten dem akademischen Titel eine zentrale Bedeutung für einen erfolgreichen beruflichen Start bei.

8.2 Abstract

This thesis shall determine the level of competences of graduate students of the individual degree program “International Development Studies” and find out which competences they consider sufficient for professional life. Furthermore, it will be discussed whether the graduates consider their study course as vocational training.

This study is based on the assumption that the acquisition of competences and the enhancement of the employability of graduates in the university education all over Europe, is linked to the Bologna Declaration.

Starting with the consideration that graduate students of the individual degree program “International Development Studies” attended a discontinued study course which has become obsolete as a result of the Bologna-Process, they were chosen as the object of research. It is due to the individual character of the study course “International Development Studies” that the students could create their own curriculum. For this reason I set out to analyze to what extent the graduates fulfill the demands of the Bologna Declaration, namely the development of key competences and employability, although they did not participate in a study program which was designed in accordance with the demands of the Bologna Declaration.

The research interest required defining the competences that students of the “International Development Studies” program at the University of Vienna should gain during their studies. It is therefore that I conducted interviews with people involved in the pioneering phase of the “Project International Development” or in the creation of the curriculum of the “International Development Studies” program. What is more, I perused literature on key competences which students should gain from studying at university.

Based on the competences defined in the scholarly canon, I designed a questionnaire which assessed the students’ level of competences and shed light on their own understanding of which competences they consider sufficient for their future occupations. This questionnaire also clarified the extent to which the students regard the “International Development Studies” program as vocational training.

Following the descriptive data analysis, the results show that the respondents’ level of the competences “critical thinking”, “work independently”, “ability to cooperate”, “interdisciplinary thinking”, “written ability”, “oral ability”, “knowing and understanding other cultures”, “ability to respect the opinion of others”, “ability to take responsibility” and “organizational capability” are the highest. On the other hand, the graduate students rated the

following competences as rather low: “specific know-how” “assertiveness” and “computer skills”. The respondents’ level of the competence “leadership qualities” is the lowest.

The results showed that graduates of the “International Development Studies” program tend to possess competences.

In regard to these competences that students should gain when being enrolled into the “International Development Studies” program, the results showed that the graduates tend to possess these competences.

The survey also revealed that thirteen competencies were mainly considered sufficient for professional life, whereas fourteen were considered not sufficient. These results lead to the conclusion that the graduates of the “International Development Studies” program only partly have employability capabilities.

But in terms of the competence dimensions, apart from social-communication competences, the level of personal, instrumental and sectoral-specific competences is considered sufficient for professional life.

Summing up, the level of competences which belong to the area of education such as “critical thinking”, “knowledge about scientific methods”, and “general education”, is higher than the level of competences belonging to the area of vocational training like “leadership qualities”, and “assertiveness”.

Regarding the question whether the graduate students consider the “International Development Studies” study course as vocational training, the survey shows that a positive answer to this question cannot be considered as representative of the students’ opinions.

As a result of this thesis, the “International Development Studies” program is to be considered an educational program first and foremost – its provision of vocational training merely plays a subsidiary role - however 43% of the graduate students consider an academic degree as meaningful for a successful start into their professional lives.

8.3 Fragebogen

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Befragung teilzunehmen. Die Befragung erfolgt im Rahmen einer Diplomarbeit und dient der Kompetenzermittlung von DiplomandInnen des Studiums der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien.

Ihre Angaben werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen dieser Studie verwendet. Die Beantwortung erfolgt freiwillig und wird ca. 5-10 Minuten in Anspruch nehmen. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt anonym.

1. Wie wichtig sind die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten für Ihre derzeitige (bzw., wenn Sie nicht berufstätig sind, voraussichtlich) berufliche Tätigkeit? In welchem Maße verfügen Sie bei Studienabschluss über diese Kenntnisse und Fähigkeiten?

Wichtigkeit für die berufliche Tätigkeit

bei Studienabschluss

sehr wichtig unwichtig

vorhanden nicht vorhanden

↓						↓						↓				
1	2	3	4	5	spezielles Fachwissen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	breites Grundlagenwissen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Kenntnis wissenschaftlicher Methoden.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fremdsprachen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Kommunikationsfähigkeit	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	kritisches Denken	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Organisationsfähigkeit	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Kenntnisse in EDV.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	schriftliche Ausdrucksfähigkeit	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	mündliche Ausdrucksfähigkeit	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Sorgfalt	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Kooperationsfähigkeit.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Zeitmanagement.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Durchsetzungsvermögen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	fachübergreifendes Denken	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	andere Kulturen kennen und verstehen	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	selbständiges Arbeiten	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Konfliktmanagement	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit konzentriert und diszipliniert zu arbeiten.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Problemlösungsfähigkeit	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	analytische Fähigkeiten	1	2	3	4	5						

2. Haben Sie neben den für das Studium der Internationalen Entwicklung erforderlichen Lehrveranstaltungen auch Veranstaltungen innerhalb oder außerhalb der Universität speziell mit dem Ziel der Verbesserung der Berufschancen besucht?

Ja ☐

Nein..... ☐

Wenn ja, führen Sie bitte die drei ihrer Meinung nach relevantesten an:

1.....

2... ..

3.....

3. Mit welchen Lehr- und Lernformen sind Sie während Ihres Studiums konfrontiert gewesen? (Mehrfachnennung möglich)

Ich habe in Gruppen an der Bearbeitung von Studienprojekten mitgewirkt.... ☐

Ich habe in praxis-/forschungsorientierten Projektstudien mitgearbeitet..... ☐

Ich habe in kooperativen Studienprojekten
von Universität und Unternehmen gearbeitet..... ☐

Ich habe freiwillige Praktika absolviert..... ☐

Ich habe in internationalen Zusammenhängen studiert..... ☐

Ich war als TutorIn tätig..... ☐

Ich habe Seminar-/Studiengruppen geleitet..... ☐

Ich habe computergestützte Lehr-/Lernprogramme genutzt..... ☐

Ich habe den PC intensiv zur Informationsbeschaffung genutzt..... ☐

4. Waren Sie im Laufe Ihres Studiums erwerbstätig (einschließlich Jobben)?

ja, überwiegend während der gesamten Studiendauer ☐

ja, während Teilen des Studiums ☐

ja, aber nur gelegentlich ☐

nein..... ☐

5. Schätzen Sie Ihre Erwerbstätigkeit während des Studiums als hilfreich für einen erfolgreichen Berufseinstieg ein? (Mehrfachnennungen möglich)

- ja, weil ich berufliches Praxiswissen erworben habe..... ☐
- ja, weil sie mich fachlich weitergebracht hat ☐
- ja, weil sie hilfreich ist/war eine Stelle zu finden ☐
- ja, weil sie mir zur beruflichen Orientierung geholfen hat ☐
- nein, weil sie nur der Finanzierung
des Lebensunterhaltes diene ☐
- nein, weil sie die Studiendauer verlängert hat..... ☐
- nein, weil ich mich nicht genügend
auf das Studium konzentrieren konnte ☐
- kann ich noch nicht beurteilen..... ☐

6. Gibt es noch etwas, was Sie dieser Befragung hinzufügen möchten?

7. Ihr Geschlecht?

- weiblich..... ☐
- männlich..... ☐

8. In welchem Jahr sind Sie geboren?

.....

9. Ist das Studium der Internationalen Entwicklung jenes Studium mit dem Sie die meiste Zeit verbringen?

Ja..... ☐

Nein..... ☐

Vielen Dank für die Teilnahme!

8.4 Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Name: Marlene Welzl

Geburtsdatum: 11.09.1988

UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG

Universität Wien: Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung	2007-2013
Bachelor Sinologie	2007-2011
Master Sinologie	2011-
Dalian University of Foreign Languages: einjähriges Chinesisch-Sprachprogramm	2010-2011

ZUSÄTZLICHE UNIVERSITÄRE KURSE

Katholische Fu Jen Universität (Taiwan): sechswöchiger Sprachaufenthalt	Sommer 2009
Universität Shaoxing (China): dreiwöchiger Sprachaufenthalt	Juli 2008

STIPENDIEN

Stipendium der chinesischen Botschaft für einen einjährigen Studienaufenthalt an der „Dalian University of Foreign Languages“ 2010

AUSSERUNIVERSITÄRE BERUFSERFAHRUNG UND ENGAGEMENT

Asienstiftung/Asienhaus (Köln): Juli, August 2013
Praktikum im „China-Programm“: Organisation einer Reise zwecks Austausch von chinesischen und deutschen Stiftungsvertretern

Firma Netkey: Mitarbeiterin während des Kongresses der europäischen Radiologenvereinigung (zuständig für die Auswertung der Evaluierungen) März 2012, 2013

Ruihebi English Training (Hohott, Innere Mongolei): Englischlehrkraft Sommer 2011
Leitung dreier Intensivsprachkurse für Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 16 Jahren

Lernquadrat: Nachhilfelehrkraft Sommer 2008
Nachhilfe in Französisch, Englisch, Deutsch und Latein

Aupair (Sète, Frankreich): Aufsicht über fünf Kinder zwischen 0 und 5 Jahren Sommer 2007

Rechtsanwälte Jaeger-Loidl-Welzl-Schuster-Schenk: Sekretärin Sommer 2005, 2006, 2008

SCHULAUSBILDUNG

Kreuzschwesternschule Linz	1995 - 2007
Gymnasiale Bildung mit sprachlichem Schwerpunkt (Englisch, Französisch, Latein und Italienisch)	

SPRACHEN

Deutsch (Muttersprache), Englisch (exzellent), Chinesisch (gut; HSK-Level 5), Französisch (gut; DELF B2), Italienisch (Grundkenntnisse), vier Jahre Lateinunterricht