



Leseprobe aus Enderle, Kunz und Lehner,  
Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten,  
ISBN 978-3-7799-3898-9 © 2021 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3898-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3898-9)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Die Erforschung des Schlüsselqualifikationsuniversums – Vorwort</b>	9
<b>2</b>	<b>Professionalisierung von Schlüsselqualifikationsangeboten – Woher wissen wir, was wir tun? Ein Tagungsbericht</b> <i>Cristina Loesch und Sandra Schneck</i>	11
<b>3</b>	<b>Die Erkundung des Schlüsselqualifikationsuniversums – Hintergrund und Ziele der Studie</b>	17
3.1	Lost in Space? Der Begriff der Schlüsselqualifikationen im vorliegenden Kontext	17
3.2	Big Bang Bologna – die jüngere Debatte um Schlüsselqualifikationen und verwandte Konzepte	20
3.3	Die Mission – Anliegen und Fragestellungen der Studie	27
3.4	Existierende Koordinaten – bisherige Arbeiten zum skizzierten Forschungsfeld	30
<b>4</b>	<b>Mit Mixed-Methods durch die Galaxie – Forschungsdesign und methodisches Vorgehen</b>	34
4.1	Das Forschungsdesign im Überblick	34
4.2	Schritte der Datenerhebung und -auswertung	36
4.3	Typenbildung	43
<b>5</b>	<b>Licht im Dunkel des Schlüsselqualifikationsuniversums – Ergebnisse der Studie</b>	44
5.1	Wie viele Einheiten, die Schlüsselqualifikationen anbieten, gibt es an deutschen Universitäten und wie sind diese strukturell verankert?	44
5.2	Inwiefern werden Schlüsselqualifikationsangebote mit ECTS-Punkten creditiert?	46
5.3	Wer bietet mit ECTS-Punkten creditierte Schlüsselqualifikationsveranstaltungen für welche Zielgruppe an?	47
5.4	Welche Themen und Inhalte finden sich in den Programmen der Organisationseinheiten mit Schlüsselqualifikationsbezug?	50
5.4.1	Kommunikation und Kooperation	53
5.4.2	Wissenschaftliches Arbeiten	55
5.4.3	Interkulturalität, Internationalität und Diversität	57
5.4.4	Sprachen	59

5.4.5	Management (in verschiedenen Bereichen)	61
5.4.6	Lern- und Arbeitstechniken	63
5.4.7	Berufsorientierung und -einstieg	65
5.4.8	Juristische und ökonomische Grundlagen	67
5.4.9	Medienbildung	69
5.4.10	Selbstverortung, geistige und körperliche Gesundheit	71
5.4.11	EDV	74
5.4.12	Ethik und gesellschaftliche Verantwortung	76
5.4.13	Historische und politische Grundlagen	78
5.5	Welche Typen von Schlüsselqualifikationsanbietern gibt es?	79
5.5.1	Typ Neutronenstern	82
5.5.2	Typ Saturn	84
5.5.3	Typ Krebsnebel	86
5.5.4	Typ Supernova 0509	88
5.5.5	Typ Roter Riese	90
5.6	Exkurs	92
5.6.1	Weitere Ergebnisse aus der Onlinebefragung	92
5.6.2	Weitere Ergebnisse aus dem Rechercheprozess	95
<b>6</b>	<b>Back to Earth – Fazit aus der Erkundung des Schlüsselqualifikationsuniversums</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>Verzeichnisse</b>	<b>105</b>
7.1	Quellenverzeichnis	105
7.2	Abbildungsverzeichnis	110
7.3	Glossar	111
<b>Anhang</b>		<b>115</b>
	Kurzfragebogen	115
	Offline-Darstellung des Onlinefragebogens	116
	Codebaum	130

## **3 Die Erkundung des Schlüsselqualifikationsuniversums – Hintergrund und Ziele der Studie**

### **3.1 Lost in Space? Der Begriff der Schlüsselqualifikationen im vorliegenden Kontext**

Wie untersucht man einen Bereich akademischer Bildung, der sich nicht zuletzt dadurch auszeichnet, dass zentrale Begriffe häufig weder eindeutig definiert noch einheitlich verwendet werden, sodass der Gegenstandsbereich selbst damit nur schwer klar zu umreißen ist (vgl. dazu In der Smitten/Jäger 2010, S. 3, sowie bereits Beck 1993, S. 13)?

Genau das ist – um eines der Ergebnisse der vorliegenden Studie bereits an dieser Stelle zu benennen – im sogenannten Schlüsselqualifikationsbereich an deutschen Universitäten der Fall. Für Studienangebote, die nicht dem kernfachlichen Bereich zugeordnet werden, existieren mannigfaltige Begriffe. Sowohl in den Selbstbeschreibungen der Anbietenden – zum Beispiel in den Beschreibungstexten und Kursprogrammen auf deren Websites – sowie in Fremdbeschreibungen – etwa in bildungspolitischen Papieren oder in wissenschaftlichen Publikationen über den Schlüsselqualifikationsbereich – finden sich zahlreiche Bezeichnungen. Neben Schlüsselqualifikationen findet sich genauso der Begriff der Schlüsselkompetenzen, der überfachlichen oder außerfachlichen Kompetenzen, der Study Skills, der generischen Kompetenzen, der Enabling Skills und so weiter. Diese werden wiederum an den unterschiedlichen Universitäten unter verschiedenen Begriffen in den Curricula verankert – wie etwa Optionalbereich, Wahlpflichtbereich, General Studies, Zusatzqualifikationen, individuelle Ergänzung oder eben auch unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen oder überfachlichen Qualifikationen, um nur einige Beispiele zu nennen.

Ohne hier den Anspruch auf tagesaktuelle Vollständigkeit erheben zu können, veranschaulicht Abbildung 1 das entsprechende Begriffsuniversum.



Abbildung 1: Begriffsuniversum ‚Schlüsselqualifikationen‘

Bei dem Begriffsuniversum, das hier als Metapher für die Begriffsvielfalt dient, liegt der Gedanke an das von George Herbert Mead als solches bezeichnete Diskursuniversum nicht fern. Bei Mead steht der Begriff des Diskursuniversums für einen gemeinsamen Bezugsrahmen an Gesten und (begrifflichen) Symbolen, der für alle Angehörigen einer bestimmten Gruppe verbindlich ist und als selbstverständlich gilt (vgl. Mead 1967, S. 89 f.). Dies ist hier allerdings nicht gemeint beziehungsweise nicht der Fall: Zwar existiert für die Akteursgruppe der SQ-Anbieter durchaus ein Diskursuniversum, das heißt innerhalb dieser Gruppe bestehen geteilte Bedeutungen über bestimmte Begriffe. Dazu gehören beispielsweise zahlreiche Begriffe aus der Universitätsorganisation und -administration, wie etwa der Begriff der Modulhandbücher, der ECTS-Punkte, der Leistungsverbuchung, der Zentralen oder der Dezentralen und so weiter. Auch bestimmte theoretische Konzepte, bildungspolitische Dokumente und Lehr-Lern-Formen gehören zum selbstverständlichen Bedeutungskanon. Umso interessanter ist es, dass gerade hinsichtlich des Kerngegenstands der eigenen Arbeit zahlreiche Begriffe, inhaltliche Ausrichtungen und Konzepte nebeneinanderstehen und somit gerade nicht als Teil eines gemeinsamen Diskursuniversums betrachtet werden können (vgl. dazu auch die Ergebnisse in Kapitel 5).

Erstmals einen empirischen Überblick über das zu liefern, was an deutschen Universitäten unter einer ganzen Reihe von Begrifflichkeiten angeboten wird und darzustellen, wie diese Angebote strukturell verankert sind, war also eine – und wie sich im Projektverlauf schnell herausstellte wohl die größte – Herausforderung der vorliegenden Studie.

Um weitere Unschärfen zu vermeiden und selbst nicht unbegründet die Tiefen des Begriffsuniversums zu erweitern, soll daher bereits an dieser Stelle

die im vorliegenden Band verwendete Terminologie erläutert werden: Als Schlüsselqualifikationen werden im Folgenden sämtliche Studienangebote bezeichnet, die nicht – oder zumindest nicht ausschließlich – dem kernfachlichen Bereich zugerechnet sind.

Auch wenn mit Qualifikationen – im Unterschied zu Kompetenzen – in der Regel eher Aspekte des Zweckbezugs und der formalen Zertifizierung in einer bestimmten Situation hervorgehoben werden (vgl. Brinker 2015, S. 91; In der Smitten/Jäger 2010, S. 3 f.) und insbesondere in der empirischen Bildungsforschung der ‚Kompetenzstreit‘ zwischen den Begrifflichkeiten zugunsten des Kompetenzbegriffs entschieden zu sein scheint (vgl. dazu die Beiträge in Pfadenhauer/Kunz 2012), fiel hier die Wahl auf den Begriff der Schlüsselqualifikationen. Dieser nimmt seit den 1970ern eine zentrale Rolle in der deutschen Debatte um fachübergreifende Bildung ein, noch mehr: Die Debatte wurde mit der Einführung des SQ-Begriffs durch Dieter Mertens (1974) überhaupt erst in der Breite angestoßen beziehungsweise als solche erkennbar. Zudem wird der Begriff nach wie vor verwendet und ist namengebend für viele Einrichtungen und Netzwerke – wie etwa SQ-Zentren oder SQ-Einrichtungen – und kann somit als allgemein bekannt und anschlussfähig gelten.

Die im hiesigen Kontext vorgenommene Festlegung auf den Begriff der Schlüsselqualifikationen zum einen sowie die Festlegung auf ein weites Verständnis von Schlüsselqualifikationen, das alle Studienangebote umfasst, die nicht (ausschließlich) dem kernfachlichen Bereich zugerechnet werden, sind also keiner bildungstheoretischen, sondern einer methodologischen Begründung geschuldet.<sup>4</sup> Zum einen wurde damit ein Begriff gewählt, der gleichermaßen im bildungspolitischen wie auch im bildungstheoretischen Diskurs und in der akademischen Bildungspraxis als etabliert gelten kann. Damit war zu erwarten, dass er von den Angehörigen aus dem Bereich, der im Rahmen der Studie untersucht werden sollte, verstanden würde. Gleichzeitig schien der Begriff gerade in seiner Diffusität hilfreich, um ein Feld zu explorieren, zu dem bis dato noch kaum empirische Erkenntnisse vorlagen.

Schließlich rückten wir durch die Maßgabe, hier all jenes als Schlüsselqualifikation (in der weitesten Begriffsauslegung) zu werten, was an Universitäten in Deutschland als solches bezeichnet wird, die Begriffsverwendungen und Begriffsauslegungen des untersuchten Feldes in den Vordergrund.

---

4 Methodologie wird hier verstanden als eine Art Scharnier, die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien einerseits (also theoretische Annahmen über den zu erforschenden Bereich und über Möglichkeiten der Erkenntniserzeugung insgesamt) mit praktischen Verfahren andererseits (also Erhebungs- und Auswertungsmethoden) verbindet und darüber in einen gemeinsamen Begründungszusammenhang stellt (vgl. Strübing/Schnettler 2004, S. 9).

In theoretischer Hinsicht findet damit das in den Sozialwissenschaften als solches formulierte interpretative Paradigma (Wilson 1973) und das von Peter L. Berger und Thomas Luckmann entwickelte Konzept der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit (2007) auf Schlüsselqualifikationen Anwendung: Wir gehen davon aus, dass zunächst einmal all jenes als Schlüsselqualifikation zu gelten hat, was von denjenigen als Schlüsselqualifikation klassifiziert wird, die dezidiert als solche ausgewiesene Veranstaltungen anbieten.

## 3.2 Big Bang Bologna – die jüngere Debatte um Schlüsselqualifikationen und verwandte Konzepte

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt wurde: Lang und vielfältig ist die Liste an Begriffen für all jenes, von dem angenommen wird, dass es zusätzlich zu rein fachspezifischem Wissen notwendig ist, um im beruflichen und privaten Alltag handlungsfähig zu sein. Was genau dieses Etwas ist (Qualifikation, Kompetenz, Fähigkeit etc.), zur Erreichung welcher spezifischer Ziele es dienen soll (Persönlichkeitsbildung, Employability, Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung etc.), welcher Stellenwert ihm in der universitären Bildung zukommen sollte, wie es in Studiencurricula zu verankern ist (additiv, integriert, mit welchen Anteilen etc.) und von welchem Personal es vermittelt werden sollte (von Dozierenden sämtlicher Studiengänge, Spezialisten auf dem Gebiet der überfachlichen Lehre oder Dozierenden-Tandems aus dem fachlichen und überfachlichen Bereich): Darüber lässt sich trefflich streiten – und das nicht erst seit gestern.

Bereits 1974 wollte Dieter Mertens – seinerzeit Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – in seinen „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ Schlüsselqualifikationen als „übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“ (Mertens 1974, S. 36) verstanden wissen und machte damit den Begriff in der Debatte um Bildungsziele populär.<sup>5</sup> Für ihn bedeutete Bildung „hier vor allem Befähigung zur Pro-

---

5 Der Begriff der Schlüsselqualifikationen wurde zwar bereits zuvor verwendet, aber erst mit Mertens Veröffentlichung wird er breit rezipiert. Der Autor selbst weist darauf hin, dass seinem Beitrag eine Studie für den Europarat zugrunde liegt und ein entsprechender Vortrag von ihm bereits 1972 auf der 3. World Future Research Conference in Bukarest vorgelesen wurde (vgl. Mertens 1974, S. 36). An anderer Stelle wird darauf verwiesen, dass der Begriff erstmals 1961 in einem Gutachten der ehemaligen „Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufsausbildung“ zum Thema „Automatisierung und Berufsbildung“ genannt wird (vgl. Becker 1991a, S. 88). Darin wurde er als Überbegriff für Eigenschaften und Fähigkeiten wie Zuverlässigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft etc. verwendet.

blembewältigung“ (Mertens 1974, S. 40) und unter Schlüsselqualifikationen verstand er „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbar begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen und Anforderungen im Laufe des Lebens“ (ebd.).

Mertens Konzept von Schlüsselqualifikationen steht damit unter anderem in einer bildungsökonomischen Tradition (vgl. Beck 2007, S. 35; Orth 1999, S. 3 ff.) und sucht nach der Antwort auf die nach wie vor aktuelle Frage, welche Qualifikationen Arbeitstätige eigentlich benötigen, wenn Anforderungen des Arbeitsmarkts nicht (mehr) eindeutig und prognostizierbar sind und was dies wiederum für Ausbildungskonzepte bedeutet.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, weitere – bis ins 18. Jahrhundert reichende Traditionslinien – zu erläutern, in denen die Debatte um Schlüsselqualifikationen steht (vgl. dazu Becker 1991a; Becker 1991b; Echterhoff 2014; Mugabushaka 2005; Orth 1999; Schaper 2012). Auch das detaillierte Nachzeichnen der breiten wie kontroversen Diskussion, die sich um den Begriff in den Folgejahrzehnten nach Mertens Veröffentlichung vor allem in der Berufspädagogik entwickelt hat, soll hier nicht geleistet werden (vgl. dazu Arnold/Müller 2006; Beck 2007; Graichen 2002).

Zum Verständnis des SQ-Bereichs an deutschen Universitäten wie er sich aktuell darstellt, lohnt sich allerdings ein etwas genauerer Blick auf die Entwicklung der letzten rund 20 Jahre, in denen die Debatte um Schlüsselqualifikationen nunmehr vom Bereich der beruflichen auf den der akademischen Bildung übertragen wird. Wie so oft lässt sich *die eine* Erklärung für einen solchen Transferprozess nicht finden – zu komplex verläuft die Etablierung bestimmter Begriffe und Begriffsbedeutungen im Rahmen von Bildungskonjunkturen, um sie mit einem monokausalen Ansatz erschöpfend fassen zu können. Nichtsdestotrotz lassen sich Einflussfaktoren beziehungsweise begünstigende Rahmenbedingungen ausmachen und so dürfte es in diesem Fall der Bologna-Prozess gewesen sein, der für das neuerliche Entflammen der Debatte um Schlüsselqualifikationen in den 2000er Jahren und die Zuschreibung bestimmter Funktionen von Schlüsselqualifikationen für die akademische Bildung von besonderer Bedeutung war. Vorausgegangen waren dem Prozess, der vor rund 20 Jahren mit der gemeinsamen Unterzeichnung der Bologna-Deklaration durch die europäischen Bildungsminister\*innen am 19.06.1999 verbindlich in Gang gesetzt wurde, bereits zwei Papiere, mit denen die verstärkte Zusammenarbeit und gegenseitige Anerkennung von Bildungsleistungen im Hochschulbe-



reich gefördert beziehungsweise gefordert wurde: die Lissabon-Konvention von 1997 (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2007) und die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998). Während in diesen beiden Dokumenten sehr allgemein (Hochschul-)Bildung als Menschenrecht und als ein für sich genommen wichtiges Gut proklamiert wurde,<sup>6</sup> wird mit der Bologna-Deklaration ein klarer Bezug zur ökonomischen Dimension von Hochschulbildung hergestellt. Ziel der Reformbemühungen solle es sein, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Bologna-Deklaration 1999, o.S.).

Im Zuge der dadurch initiierten Hochschulreform hielt nun auch der Begriff der Schlüsselqualifikationen erkennbaren Einzug in die Debatte. Auch wenn Schlüsselqualifikationen als solche in der Bologna-Deklaration nicht erwähnt werden (vgl. Kohler 2004, S. 5), wurden sie doch als wichtiges Mittel zur Erreichung der genannten Ziele erachtet und damit sozusagen unter der Hand in den Bologna-Diskurs eingeführt. Für die Entwicklung von Studienangeboten in Deutschland formulierte etwa der Wissenschaftsrat folgende Empfehlungen:

„Ziel eines Studiums ist die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolventen. Das Bewußtsein für gesellschaftliche Probleme sollte ebenso Berücksichtigung finden wie die wissenschaftliche Entwicklung in einem Fach. Der Wandel der Arbeitsorganisation und -inhalte stellt zudem neue Anforderungen an Wissen und Kompetenzen der Beschäftigten. Die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit umfaßt ein Qualifikationsprofil, das von den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt mitbestimmt wird und Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise integriert. Neben den fachlichen Qualifikationen werden zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt. Die Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen erhält angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Verände-

---

6 Zu Beginn der Lissabon-Konvention heißt es, diese sei formuliert unter anderem „in dem Bewusstsein, dass das Recht auf Bildung ein Menschenrecht ist und dass die Hochschulbildung, die dem Streben nach Wissen und der Förderung des Wissens dient, sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft ein außergewöhnlich wertvolles kulturelles und wissenschaftliches Gut darstellt“ (Lissabon-Konvention, zitiert aus dem Bundesgesetzblatt 2007/Teil II Nr. 15: 713 des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz). In der Sorbonne-Erklärung wird angemahnt, dass man nicht vergessen solle, „daß Europa nicht nur das Europa der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein. Wir müssen auf die intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen unseres Kontinents bauen und sie stärken“ (Sorbonne-Erklärung 1998, o.S.).