

MarSkills

Heft 2, Dezember 2023

Sebastian Dippelhofer, David Piesk

MarSkills – Strukturen und Inhalte des neuen Studienbereichs an der Universität Marburg



Beiträge zu den MarSkills

Kompetenzen für die
Herausforderungen von morgen

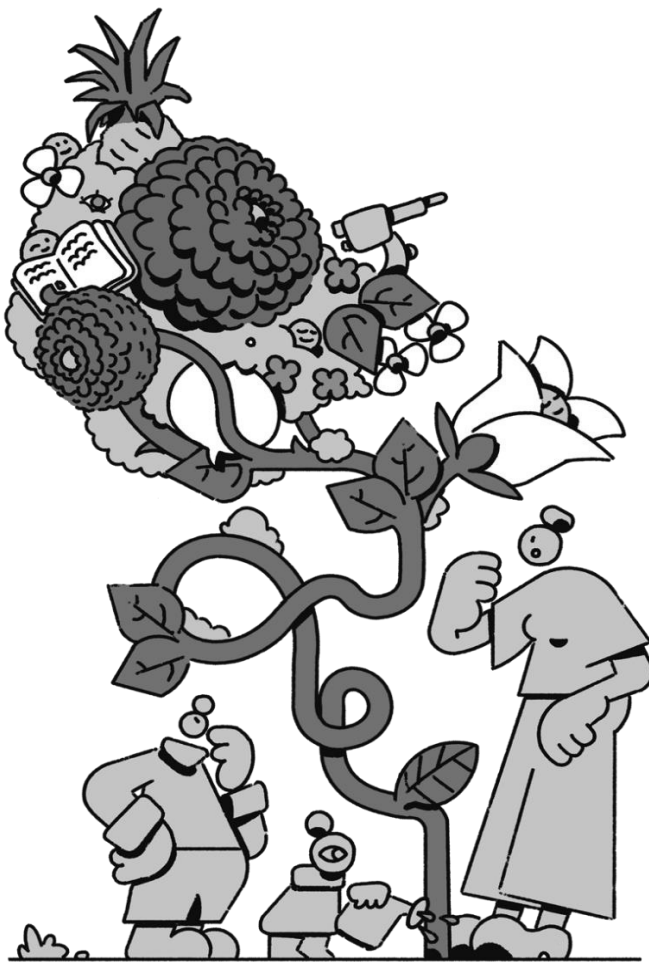
Hybride inter- und
transdisziplinäre
Lehr-Lern-Formen an der
Philipps-Universität Marburg

MarSkills

Heft 2, Dezember 2023

Sebastian Dippelhofer, David Piesk

**MarSkills – Strukturen und Inhalte des neuen
Studienbereichs an der Universität Marburg**



**Beiträge
zu den
MarSkills**

Kompetenzen für die
Herausforderungen von morgen

Hybride inter- und transdisziplinäre
Lehr-Lern-Formen an der
Philipps-Universität Marburg

Die Verantwortung für den Inhalt trägt die jeweilige Autorin bzw. der jeweilige Autor.

Impressum:

Herausgeber:

PD Dr. Sebastian Dippelhofer, Dr. Antje van Elsbergen, Jochen Fischer, Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes, Katharina Hombach, Dr. Jan-Paul Klünder, Prof. Carina Peters, Prof. Dr. Marcel Saß, Prof. Dr. Elisabeth Schulte

Geschäftsführender Herausgeber:

PD Dr. Sebastian Dippelhofer
Wissenschaftlicher Projektleiter MarSkills

Philipps-Universität Marburg
Deutschhausstraße 3, Raum +2/1150
35032 Marburg

Mail: dippelho@staff.uni-marburg.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Erscheinungsort: Philipps-Universität Marburg

ISSN: 2942-0571 (Online)

URL: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2023/0138>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

<https://www.uni-marburg.de/marskills>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Kompetenzen und die Universität	8
2.1	Ein Blick auf „Kompetenzen“	8
2.2	Die Rolle der Universität	11
3	Interdisziplinarität und Transdisziplinarität	13
4	Studium und Lehre im Lichte der Bologna-Reform	16
4.1	Die Intention der Hochschulreform	16
4.2	Veränderungen in Hochschule und Studium	18
5	Reformierte Studienstrukturen: Der MarSkills Studienbereich	20
5.1	Die Studienstrukturreform an der Universität Marburg	20
5.2	Das Marburg Modul	24
6	Fazit	28
	Literatur	30

1 Einleitung

Die gesellschaftliche Entwicklung ist seit jeher von sozialem und technischem Wandel geprägt. Begleitet wird das zum einen von einer Reihe differenzierter, sowie sich neu stellender, An- bzw. Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt; zum anderen von der Entfaltung und Optimierung dafür adäquater gesellschaftlicher, fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Deren Bedarf zeigt sich besonders im Rahmen gesellschaftlicher Krisen und Transformationen sowie deren Dynamiken. Ihre Gestaltung geht mit einer, damit verwobenen, intensiven und vielschichtigen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenzen, deren Vermittlung, Erwerb und Anwendung einher. Die Hochschulen, die dem Wandel sowohl unterliegen als auch diesen mitgestalten sollen, positionieren sich demgegenüber unterschiedlich – so etwa die Universität Marburg mit einem neuen Studienbereich, der die Studierenden gezielt für die Welt von morgen vorbereiten will.

Gerahmt wird dies durch vielschichtige Diskurse zu den Strukturen und Vorstellungen zu Kompetenzen: Etwa hinsichtlich ihrer Bedingungen, inhaltlicher wie formaler Gestaltungen und Reichweiten, genereller Leitbilder und deren Interpretationen sowie den Chancen bzw. Wegen zu deren Vermittlung und Verinnerlichung. Was konkret unter dem Begriff der Kompetenz zu verstehen ist und welche verbundenen Merkmale damit verbunden werden, variiert je nach Kontext und Perspektive. Neben soziologischen, psychologischen und pädagogischen Diskussionen prägt auch die Berufsbildungsforschung den kompetenztheoretischen Diskurs (Gripp 2020; Kurz/Pfadenhauer 2010; Erpenbeck u.a. 2003). Dabei erfährt zumal der Diskurs über den Begriff der Kompetenz und neuerdings auch jener der Future Skills große Aufmerksamkeit.

Denn so gelten Future Skills im Zuge des gesellschaftlichen Wandels als immer zentral: Diese sollen dazu beitragen, neben aktuellen insbesondere künftige An- bzw. Herausforderungen zu bewältigen, deren konkretes Erscheinungsbild noch weitestgehend unbekannt ist – vor allem im Kontext von „Employability“ und „Citizenship“. Dies stellt Hochschulen vor große Herausforderungen, die, über die fachliche Ausbildung hinaus, ein Ort für emanzipative, mündigkeitsorientierte und ökonomische Grundlagen sein sollen – was besonders die Universität aufgrund ihrer Zuschreibung und ihres Selbstverständnisses herausfordert (Dippelhofer 2011; Peisert/Framhein 1990). Das wiederum evoziert Blicke auf die inhaltliche wie formale Gestaltung des Studiums und die zugrundeliegenden Bildungsstrukturen (HRK 2006; Europäischer Rat 2000). Im Kontext der sich verändernden und komplexer werdenden An- und Herausforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen wird ferner der Inter- und Transdisziplinarität Bedeutung zugesprochen, die fachspezifische Auseinandersetzungen für disziplinübergreifende Zusammenarbeit öffnen –

gelten die zu bewältigenden Themen, und damit die Entwicklung von Future Skills, als zu komplex für eine Einzelwissenschaft (Schmohl/Philipp 2021; WR 2015). Geprägt von der Bologna-Reform und ihren Vorgaben greift die Universität Marburg diese Entwicklungen mit dem *MarSkills Studienbereich* auf, der seit dem Wintersemester 2022/23 als Teil einer neuen BA-Studienstruktur diesen Erwartungen gerecht werden soll.

Im Lichte der Entwicklungen und Herausforderungen für die Hochschulen möchte der vorliegende Bericht die für diesen Studienbereich relevanten Grundlagen skizzieren: So zuerst den Begriff der Kompetenz und die Rolle der Universität als eine zentrale Vermittlungsinstanz (Kapitel 2). Dem folgt ein Blick auf Inter- und Transdisziplinarität, die als zentrale Merkmale in diesem Diskurs auch eine feste Größe im MarSkills Studienbereich sind (Kapitel 3). Nach einer kurzen Aufarbeitung der Bologna-Reform, die die Hochschullandschaft gravierend verändert hat (Kap. 4), richtet sich der Fokus auf die Reaktionen der Universität Marburg auf diese Entwicklungen mit ihrem neuen Studienbereich (Kapitel 5). Ein Fazit resümiert dessen Anliegen und erste Erfahrungswerte (Kapitel 6).

2 Kompetenzen und die Universität

Der im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs verstärkte Einbezug des Kompetenzbegriffs und seine Entwicklung spiegelt sich im Verständnis sowie den Zuschreibungen an Hochschule und ihrer Strukturen. Um dies näher zu fassen, werden daher eingangs die Konzepte der Kompetenz und Future Skills betrachtet (2.1). Einhergehend mit ihrem Bildungsauftrag folgt ein Blick auf die Rolle der Universität in diesem Kontext (2.2).

2.1 Ein Blick auf „Kompetenzen“

Der Begriff „Kompetenz“ dürfte nach wie vor von der Frage begleitet sein, inwieweit bei seiner Entwicklung und Zuschreibung tatsächlich neue Sachverhalte einfließen oder es sich dabei um ein gesellschaftlich verbreitetes „Modewort“ handelt (Kurz 2010). Unstrittig ist aber, dass er mittlerweile fest im gesellschaftlichen Diskurs verankert ist und als Konkurrenz zum traditionellen Bildungsbegriff wahrgenommen wird (Pollak 2021). Dies mag mithin daran liegen, dass mit dem gesellschaftlichen und technischen Wandel neue bzw. ausdifferenzierte An- und Herausforderungen einhergehen, für deren Bewältigung andere Überlegungen, Zuschreibungen, Herangehens- und Arbeitsweisen als bedeutsam gelten. Der Literatur folgend sind dabei zumal soziale und kommunikative Kompetenzen grundlegend, um „mit den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens umgehen zu können“ (Lautmann 2020a, S. 404; Gripp 2020).

In diesem Rahmen skizzieren die Anforderungen, „was der Mensch zur sachgerechten Bearbeitung fremd- oder selbstgestellter Aufgaben ‚tun‘ soll bzw. sollte“ (Plath 2000, S. 586; hervorh. i.O.). Zu deren Erfüllung braucht es ein individuell auf die Anforderungen abgestimmtes „Können“, das den spezifischen Notwendigkeiten gerecht wird, da „ein Maßstab [gegenüber] dem homogen sein [muss], wofür er als Maßstab gilt“ (v. Aquin, zit. in Böckenförde 2021, S. 30). Entsprechend kommt der Herausbildung, Vermittlung und individuellen Verankerung von Kompetenzen eine außerordentlich große Rolle zu – wohnt den Kompetenzen doch das Ideal inne, die gestellten und sich wandelnden Anforderungen zu realisieren (Truschkat 2010).

Die mit dem sozialen und technischen Wandel verknüpfte Erweiterung der zu bewältigenden Herausforderungen bzw. Aufgaben und der wachsende Reigen an Kompetenzen repliziert sich in der begrifflichen Auseinandersetzung. Die Vorstellungen darüber variieren seit jeher nicht nur nach eingenommener Perspektive, sondern haben sich auch in der Zeit verändert und gehen über soziale und kommunikative Kompetenzen hinaus. Getragen von der Frage des Umgangs mit technologischen Weiterentwicklungen in den 1960er Jahren, sah man damals die Lösung in zusätzlichen, primär allgemeinen und tätigkeitsunabhängigen Fertigkeiten, die als „Schlüsselqualifikationen“ firmierten (Mertens 1974). Mit der Verschiebung von dem, was das Individuum wissen muss bzw. soll, hin zu dem, was zu können relevant ist, trat in den 1990er Jahren der Begriff „Schlüsselkompetenzen“ auf. Begleitet wurde dies von der Zunahme amorpher Lebens- und Erwerbsverläufe und der verstärkten Zuschreibung, dass die mit den Kompetenzen verwobenen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Haltungen fundamental für die soziale und individuelle Entwicklung sind (Ufert 2015).

Kompetenzen sollten das Individuum kognitiv befähigen, „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Anders als Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, die aber zentrale Grundlagen für deren Entwicklung sind, wird Kompetenzen zugeschrieben, nicht von außen übertragbar zu sein, sondern durch stete Praxis erworben zu werden (Ufert 2015). Gleichwohl gelten Bildungsinstitutionen – etwa Universitäten – als grundlegende Sozialisationsagenturen, die bei der Vermittlung grundlegender Werte und dem kompetenten Umgang damit zentral sind. Der ihnen zugeschriebene Bildungsauftrag bedarf dabei solcher Strukturen und Vorgehensweisen, die besonders der individuellen Verankerung entsprechender Kompetenzen gerecht werden können (Dippelhofer 2022). Hinzu tritt ein individuelles Bewusstsein darüber, inwieweit

Kompetenzen verankert sind, da einzig „wer weiß, was er oder sie kann, anderen die eigenen Fähigkeiten überzeugend vermitteln können [wird]“ (Nünning 2007, S. 165).

Dabei dürfte die Vielfalt an Kompetenzen deren Verankerung und Messung erschweren: So wurden bereits Anfang der 1990er Jahre allein in der berufspädagogischen Literatur 654 Fähigkeiten identifiziert, deren Bewertung je nach Perspektive variiert (Didi u.a. 1993). Entsprechend komplex erscheinen damit eindeutige Benennungen von Kompetenzen, denen in allen gesellschaftlichen Bereichen gleichermaßen Relevanz zugewiesen wird. Aus dieser Vielzahl sind analytisch vier Bereiche skizzierbar: *Sozialkompetenz*, die sozial-kommunikative Fähigkeiten beinhaltet; *Selbstkompetenz*, mit der sich das Individuum zu sich, der Welt und seiner Tätigkeit in Beziehung setzt; *Methodenkompetenz*, die den Einsatz sinnvoller Strategien zur Problem- und Aufgabenbewältigung bietet; *Sachkompetenz*, die einen bereichsübergreifenden Einsatz von Fähigkeiten ermöglicht; *Reflexionskompetenz*, die analytisch-kritische Denk- sowie Handlungs- und Gestaltungswege eröffnet (Ufert 2015; OECD 2005; Schaeper/Briedis 2004).

Neben den zu bewältigenden, wachsenden Erfordernissen und dem adäquaten Umgang mit neuen technologischen Entwicklungen erscheint das bisherige Kompetenzinstrumentarium als unzureichend. Vielmehr wird dem bisher gegenüber vergleichbaren Begrifflichkeiten nicht vollständig differenzierten, in seiner Systematik, Operationalisierung sowie Evidenz kaum fassbaren Konzept der Future Skills zugesprochen, aktuellen Herausforderungen in verschiedenen Lebensbereichen ausreichend Rechnung zu tragen (Kalz 2023). Hierfür wird ein Bildungs- und damit Hochschulsystem angemahnt, das die Individuen zumal auf den fluiden Arbeitsmarkt vorbereitet und flexibel für passgenaue, mithin individualisierte Arbeitsformen sozialisiert (Ehlers/Meertens 2020). Die damit einhergehenden Vorstellungen von Future Skills speisen sich vor allem aus einem ökonomischen Verständnis von Hochschulbildung, das „Employability“ in erster Linie als „Berufsqualifizierung“ akzentuiert. Dies steht im Kontrast zum wissenschaftlichen Blick, der dies als „Berufsbefähigung“ fasst und „[d]ie deutschen Universitäten [...] traditionell nicht als ‚Ausbildungsstätten‘ oder gar ‚Fertigungsstraßen‘ [interpretiert]“ (Rogmann/Mayer 2013, S. 41).

Trotz dieses Spannungsfeldes gilt „Employability“ mittlerweile als eines von vier, im Studium zu vermittelnden, Kompetenzfeldern. Hinzu treten der wissenschaftliche und künstlerische Bereich, das gesellschaftliche Engagement sowie die Persönlichkeitsentwicklung, zu denen die Hochschule zur Vorbereitung von Handlungsfähigkeit beitragen soll (Enderle/Kunz/Lehner 2021). Nicht nur mit Blick auf individuelle Dispositionen kann die

Sicht auf etwaige Angebote und deren Wahrnehmung variieren. Auch strukturelle Rahmenbedingungen und Ressourcen sowie das Selbstverständnis der jeweiligen Bildungseinrichtung dürften eine Rolle bei der Kompetenzvermittlung spielen – insbesondere bei Universitäten, denen seit jeher eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Gesellschaft obliegt.

2.2 Die Rolle der Universität

Die mit dem sozialen und technologischen Wandel gewachsene Bedeutung von Future Skills stellt Hochschulen vor die Aufgabe, in einem output-orientierten Studium fachliche, berufliche und sozial-kommunikative Kompetenzen zu vermitteln (Stifterverband 2019). Das fordert zumal die Universität heraus: Seit ihrer Gründung wird ihr Beitrag in mehr als einer reinen Vermittlung von Fachwissen gesehen (Wellie 1996). Vom Wandel geprägt, soll sie auch Motor für diesen sein. Geleitet von einem humanistischen Leitbild wird ihr eine spezifische Persönlichkeitsbildung zu kritischen, wertebewussten, aktiven und verantwortungsvollen Individuen zugeschrieben, die gesellschaftlich handlungsfähig sind und die systemspezifischen Orientierungen bzw. Werte überzeugt und überzeugend vertreten, repräsentieren und transformieren – etwa über ihre Graduierten, die überproportional häufig in gesellschaftlichen Schlüsselfunktionen zu finden sind (Hartmann 2004).

Die Aufforderung, gerade diese Gruppe dazu zu befähigen, basiert auf einem spätestens seit 1945 verankerten Interesse: So waren besonders die westlichen Alliierten bestrebt, eine friedliche, humanistische und demokratische Gesellschaftsordnung zu etablieren und neue totalitäre Regime zu vermeiden (Dippelhofer 2019). Die Vermittlung entsprechender Kompetenzen soll die Studierenden in die Lage versetzen, aktiv und gestaltend an der res publica teilzuhaben (Raffaele/Prediger 2017). Das setzt voraus, den Fokus auf jene Motivationen und Kompetenzen sowie deren Erhalt und Weiterentwicklung zu legen, die diesem Anspruch gerecht werden. Im Vergleich zu Nicht-Studierenden in keiner Weise besser oder schlechter, sind die Hochqualifizierten aufgrund ihrer Bildungszeit und vielseitigen Möglichkeiten aber im Besonderen aufgefordert, zur individuellen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung beizutragen (Habermas u.a. 1967). Das gründet nicht nur in der Zuschreibung ein „Reservoir der Machtelite“ zu sein (Dahrendorf 1965); als eine grundlegende Sozialisationsinstanz bietet die Universität auch den Raum im Sinne einer „Hinterbühne mit Geräten“ (Goffman 2001, S. 231), der die Vermittlung, Erprobung, Vertiefung und Optimierung der Kompetenzen ermöglicht.

Obgleich soziale Selektionseffekte nicht auszuschließen sind, ist der Universität, wie etwa der repräsentative, als Langzeitstudie angelegte Studierendensurvey zeigt, ein Einfluss bei der individuellen Verankerung der in der res publica zentralen Kompetenzen beizumessen. Hier kommt besonders der Fachzugehörigkeit eine Rolle zu: So ist in diesem Kontext das dafür zentrale politische Interesse seit jeher in den Rechts- und Sozialwissenschaften ausgeprägt. Neigen die Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften politisch am ehesten zum rechten Spektrum, tendieren jene in den Sozialwissenschaften nach links; über die Jahre hinweg sind diese auch am stärksten mit demokratischen Werten verbunden – sind das aktuell zwei Drittel, hat kaum jeder Zweite in den Wirtschafts-, Natur- und den Ingenieurwissenschaften diese Prinzipien verinnerlicht. Hinzu tritt die Studiendauer: Mit ihr wächst die politische Aufmerksamkeit und die Tendenz, sich politisch links einzuordnen. Ebenso besteht nach wie vor eine wachsende Verfestigung mit demokratischen Werten, je länger studiert wird (Dippelhofer 2022).

Einen hochschulischen Einfluss bei der Förderung von Kompetenzen nehmen seit Jahren auch die Studierenden wahr: Vor allem bei methodisch-fachlichen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten; weniger deutlich ist dies bei beruflich-interdisziplinären Kompetenzen. Auch hier werden vor allem Fachunterschiede deutlich: So wännen sich Studierende der Rechtswissenschaft und der Medizin sichtbar weniger in sozial-kommunikativen Kompetenzen gefördert als die Kommilitoninnen und Kommilitonen in den anderen Disziplinen. Als relevant ist auch die Semesterzahl zu nennen: Mit dieser wächst die Betonung, dass die Universität zur Förderung der Kompetenzen beiträgt; das gilt auch im Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit den eigenen Noten und dem Status, ein Studierender zu sein (Multrus u.a. 2017).

Im Zuge des gesellschaftlichen und technologischen Wandels und damit auch des Arbeitsmarktes gilt es als eine weitere Aufgabe der Universität, Studierenden als künftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bzw. Unternehmerinnen und Unternehmern die dafür entsprechenden Future Skills zu vermitteln – und zwar so, dass sie über Studium und Lehre zum kompetenten Umgang mit den, der Berufswelt zugeschriebenen vielschichtigen und amorphen Herausforderungen befähigt werden. Das wird zumal vor der Folie eines sich wandelnden und fluiden Arbeitsmarkts formuliert, auf dem – so die Projektion – starre Berufsbilder ebenso der Vergangenheit angehören, wie lebenslange Anstellungen (Ehlers/Mertens 2020).

Damit rücken die dies begleitenden universitären Arbeitsweisen in den Fokus – und der Blick auf inter- und transdisziplinäre Formen. Deren Einbezug in Studium und Lehre soll disziplinübergreifende Perspektiven stärken sowie die gesellschaftliche Verwobenheit

wissenschaftlicher Fragestellungen verdeutlichen. Neben den disziplinären dürften auch die gesellschaftlichen Erwartungen je nach Standort variieren, Future Skills zu vermitteln bzw. erwerben zu können.

3 Interdisziplinarität und Transdisziplinarität

Seit langem propagiert, hat der Begriff der Interdisziplinarität in der Zeit deutlich an Bedeutung gewonnen – diesen ergänzend ist auch das Konstrukt der Transdisziplinarität stärker ins Zentrum gerückt. Mit diesen beiden Begriffen und eng mit dem sozialen Wandel verwoben, bleibt die Gestaltung von Universität nicht unbeeindruckt: Neben ihrer Struktur, Studium und Lehre sowie dem Verständnis, den Arbeitsweisen und der Verwertung von Wissenschaft gilt das auch für studiumsrelevante Kompetenzen, die über disziplinäre Erwartungen hinausgehen. Gerade im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen und neuer Herausforderungen bleibt es nicht aus, dass das klassische Konzept einzelner neben- sowie unabhängig voneinander arbeitender Fachdisziplinen bzw. Einzelwissenschaften aufgebrochen wird (Klein 2020). Im Rahmen zunehmender Wissensbestände sowie der Ausdifferenzierung von Spezialgebieten und Forschungsfeldern wird es für eine Disziplin als immer schwieriger angesehen, sich allein umfassend ihrem Gegenstand zu widmen (Laudel 2002). Zur Vermeidung etwaiger fachlicher bzw. disziplinärer Grenzen, die zu Erkenntnisgrenzen werden können, soll Interdisziplinarität „Partikularitäten“ in Wissenschaft und Forschung zu einem gemeinsamen Bild zusammenführen (Mittelstraß 2005).

Mit der Zuschreibung einer „epistemischen Eigenschaft“ wird Interdisziplinarität als Form der Integration und Verknüpfung von Wissen aus – in der Regel – kleinen Spezialgebieten definiert. Herausgebildet bzw. beeinflusst durch das sich ausdifferenzierende Wissenschaftssystem, sammeln sich um die jeweiligen Gebiete Fachgemeinschaften, deren gemeinsames Erkenntnisinteresse geteilt wird „durch ein Set an Forschungsproblemen, -methoden oder -objekten“ (Laudel 2002, S. 204). Deshalb bedarf es immer häufiger eines breiten Instrumentariums an Wissen und Methoden; dies wird durch eine Kombination von eigenen mit fachfremden Kenntnissen angestrebt. Als besonders ausgeprägt gilt Interdisziplinarität dann, „wenn Wissen aus mehreren Spezialgebieten oder aus epistemisch sehr unterschiedlichen Gebieten [...] integriert wird“ (ebd., S. 204). Sie bewegt sich – so der Gedanke – dabei nicht zwischen den jeweiligen Fachgebieten bzw. Disziplinen, sondern schwebt darüber. Ihr wird vielmehr zugeschrieben, „fachliche und disziplinäre Engführungen“ aufzuheben – „sie ist in Wahrheit *Transdisziplinarität*“ (Mittelstraß 2005, S. 19; hervorgeh. i.O.).

Über die Überwindung disziplinärer Grenzen hinaus wird dem vielschichtigen, bisher nicht eindeutig definierten, Konzept der Transdisziplinarität zugeschrieben, Wissenschaft neu zu betrachten, zu verstehen und zu transformieren: So etwa mit einem zusätzlichen Einbezug außerwissenschaftlicher Kontexte zur vertieften Bearbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen bzw. Probleme (Völker 2004). Betont wird eine immanente Kooperation von Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Umwelten. Damit verknüpft wird ein Wandel der „wissenschaftssystemischen Ordnung“, die Transdisziplinarität als ein spezifisches Prinzip wissenschaftlichen Wissens und Forschens begreift. Die Suche nach Lösungen geht über fachliche Sinndeutungen und Interpretationsmöglichkeiten hinaus (Mittelstraß 2005).

Der Transdisziplinarität wird dabei eine Ebenbürtigkeit bei der Mitgestaltung gesellschaftlicher Realität „in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung“ (Jahn/Keil/Marg 2019, S. 17) zugeschrieben – für eine „dauerhafte Verbesserung einer sozial-ökologischen Wirklichkeit“ (ebd., S. 18). Auch wenn diesem Anspruch unterstellt wird, „Konsens im Diskurs zu sein“ (ebd., S. 18), erscheint er diskussionswürdig. Diese Zuschreibung dürfte zum einen mit dem Blick auf Wissenschaft, soziale Realitäten aufzuzeigen, begründbare Lösungsvorschläge anzubieten und einer – wenn auch kritisch betrachtbaren – angestrebten Wertfreiheit divergieren; zum anderen sicherlich auch mit der Rolle bzw. Aufgabe demokratischer Entscheidungsinstanzen bei der Gestaltung von Gesellschaft. Unabhängig von der inhaltlich-normativen Ausrichtung dürfte Transdisziplinarität primär ein integrativer Forschungsprozess sein, bei dem disziplinäre und institutionelle Bereiche bzw. Zusammenhänge überschritten werden, wie ein „die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip“ (Mittelstraß 2018, S. 201; Bergmann et al. 2010).

Begleitet wird diese Entwicklung von einem sich wandelnden Verständnis und Zusammenspiel von Wissenschaft und außerwissenschaftlicher Praxis (Schmohl/Philipp 2021). So können gesellschaftliche Zusammenhänge bzw. Ereignisse aufgrund ihrer Vielschichtigkeit Lösungsvorschläge bzw. Bearbeitungsansätze erfordern, die erst aus einer Kombination verschiedener Gebiete möglich sind – bspw. mit Blick auf die Klimakrise, die Energiewende oder auch hinsichtlich der Herausforderungen bei Pandemien und Kriegen. Wirken diese unterschiedlich auf Gesellschaft, Strukturen und Individuen, wird zur Bearbeitung der sich aus dem Wandel bzw. den sich stellenden An- bzw. Herausforderungen neben dem Zusammenwirken verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, auch ein Einbezug unterschiedlicher gesellschaftlicher Instanzen betont (dhv 2022). Die sich wandelnden sozialen Bedingungen bieten zugleich eine Basis zur wissenschaftlichen Erkenntnissuche – und zwar in der Form nicht nur zu warten, bis Fragestellungen

an die Wissenschaft herangetragen werden, sondern auch in deren proaktiven Beschäftigung (BMBF 2022).

All das hat Auswirkungen auf ein aktuelles Verständnis von Wissenschaft und Hochschulbildung und betrifft damit auch die Lehre, die mit der Weitergabe fachlicher Grundlagen und der Forderung, den gesellschaftlichen Blick zu stärken, noch bedeutsamer wird und komplexere Anforderungen erfüllen muss. Damit dürfte der soziale Wandel auch auf die inhaltliche und formale Gestaltung von Lehre wirken und spezifische Vorgehensweisen begründen: So etwa eine „transdisziplinäre Didaktik“. Dieser liegt die Vorstellung zugrunde, wissenschaftliche wie lebensweltliche Inhalte und Fragestellungen im Dialog zu klären. Basierend auf einer sich hier spiegelnden Vielfalt, wird von weitgehenden Reflexionen sowie neuen Möglichkeiten der Wissensgenerierung und ihrer Vermittlung ausgegangen. Wissenschaft erscheint dabei „nicht als hierarchisches, dichotomes oder baumartiges Ordnungssystem, das Privilegien, Macht und Status ebenso verteilt wie stabilisiert, sondern als ein kooperativ-egalitäres, netzwerkförmig strukturiertes Geschehen, in dessen Rahmen plurale Wissensressourcen, Bildungsgeschichten und Erkenntnispotenziale emphatisch bejaht werden“ (Schmohl/Philipp 2021, S. 16).

Das impliziert neue Formen der Wissenserzeugung. Anders als eine rein wissenschaftliche Generierung, die mit der Zuschreibung „Modus 1“ als Grundlagenforschung ohne Anwendungsinteresse gilt (Roessler 2016; Campbell/Carayannis 2012), wird der neue Weg als von außerwissenschaftlichen Vorstellungen, Einflüssen, Arbeitsweisen und Verwertungsstrategien begleitet beschrieben. Neben stärker einzubeziehenden gesellschaftlichen Fragestellungen, sind hier auch privatwirtschaftlich-, religiös- sowie sozialorganisierte Einrichtungen bedeutsam. Als „Modus 2“ gefasst, beinhaltet das eine Zusammenarbeit zwischen diesen und wissenschaftlichen Instanzen, die durch eine Anwendung- und Praxisorientierung geleitet wird (Langemeyer 2021). Die Verwobenheit mit tendenzorientierten Einrichtungen, die von ihren Angestellten ein an bestimmten Normen unterliegendes Verhalten erwarten (Lautmann 2020b), bietet den Fächern – so die Annahme – die Möglichkeit, als öffentlicher Teilnehmer aufzutreten, der gemeinsam mit anderen Organisationen an gesellschaftlichen Fragestellungen arbeitet.

Ungeachtet der skizzierten Vorteile eines inter- und transdisziplinären Arbeitens zeigen sich hier auch kritische Momente. So betonte Voßkamp (1994) bereits Mitte der 1990er Jahre am Beispiel einer interdisziplinären Zusammenarbeit über das Phänomen der Utopie entsprechende „Lücken und Grenzen“ und sah diese Form der gemeinsamen Arbeit als nur bedingt geeignet „für die Entwicklung von Wissenschaft“ (S. 102). Er nennt etwa fehlende Expertisen, die umfassende Analysen erschwerten und „Probleme [bei] der

Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in eine adäquate Darstellung“ (S. 101) – eine solche Aufbereitung variiert nicht nur zwischen und innerhalb von Fachkulturen, sondern auch im Umgang mit der interessierten Öffentlichkeit. Hinzu tritt die stete Anstrengung zur Zusammenarbeit und Kommunikation. Auch aktuell gilt, trotz Interesse und Motivation, eine Realisierung interdisziplinärer Vorstellungen, erst recht für die Lehre, als schwierig – gerade aufgrund verwurzelter disziplinärer Prägungen von Forschungsfeldern, die zumal dem wissenschaftlichen Nachwuchs Hürden bei einem interdisziplinären Zusammenarbeiten setzt. Auch wenn ein solches Arbeiten eher auf professoraler Ebene angesiedelt ist, wirken auch hier nach wie vor die stark disziplinspezifischen Arbeitsweisen und erschweren eine transdisziplinäre Praxis (Froese/Woiwode/Suckow 2019).

Gerade mit Blick auf das dialogische Verständnis im transdisziplinären Vorgehen erscheinen diese Aspekte umso bedeutsamer, werden in diesem Kontext doch allen Beteiligten dieselben Rechte und Pflichten zugesprochen. Es bleibt aber offen, inwieweit dies konstant und über alle Arbeitsfelder und -bereiche realisierbar ist, wenn deren Mechanismen und Funktionsweisen in disziplinären bzw. spezifischen Grund- bzw. Selbstverständnisse bleiben und auf sie abgestimmten Logiken und Regeln folgen. Für einen adäquaten Umgang mit diesen Vorstellungen dürften neben theoretischen Kenntnissen vor allem praktische Fähigkeiten der Akteurinnen und Akteure zentral sein. So mahnen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft immer wieder inhaltliche und strukturelle Änderungen von Studium und Lehre an, um entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.

4 Studium und Lehre im Lichte der Bologna-Reform

Die Forderungen nach einem Wandel der Hochschule gehen mit einer Reihe von Reformen zur Gestaltung von Studium und Lehre einher. Hier hat im Besonderen die Bologna-Reform zu gravierenden Umgestaltungen beigetragen. Auf deren Intention basieren nicht nur Veränderungen von Strukturen und Inhalten (4.1). Es sind auch Wirkungen und Zuschreibungen skizzierbar, die Studierende und Hochschule betreffen (4.2).

4.1 Die Intention der Hochschulreform

Die mit der Bologna-Reform Anfang der 2000er Jahre verbundenen Vorstellungen basierten zum einen auf der Intention, dass das Studium – besonders mit einer verstärkten Output-Orientierung – zügig zu einer „Employability“ führen sollte. Zum anderen war dies mit dem Ziel eines einheitlichen europäischen Hochschulraums und international ver-

gleichbarer und kompatibler Abschlüsse verbunden. Das mündete in neue, zeitlich gestufte und gestraffte Studiengänge bzw. -abschlüsse (HRK 2006). Konzipiert als ein grundständiges, in Module eingeteiltes Studium, gilt der Bachelor dabei als erster Regelabschluss, bei dem in sechs bis maximal acht Semestern zwischen 180-240 ECTS-Punkte zu erwerben sind und der „Employability“ ermöglicht. Getragen von der Annahme, eine flexiblere, inhaltlich und zeitlich effektivere sowie verkürzte Studienzzeit würde die Attraktivität des Studiums steigern und Abbrüche minimieren, sollte dies die Studierenden früher in den Arbeitsmarkt bringen und Weiterqualifizierungen ermöglichen – etwa mittels eines Masters (HRK 2008). Die Umsetzung dieser Studienstrukturen ist aber weniger durch eine einheitliche Logik bzw. Vorgehensweise, sondern durch differenzierte Gestaltungen geprägt. Dabei entstanden sowohl im internationalen Vergleich als auch in Deutschland differenzierte Studienstrukturen (Alesi u.a. 2005; Schnitzer 1998).

Neben kürzeren Studienzeiten, überschaubareren Studien- und Prüfungsanforderungen sowie einer größeren Transparenz der Arbeitsbelastung und Planungssicherheit, ging es um einen besseren Umgang mit fachlichen, sozialen, kognitiven und formalen Schlüsselkompetenzen, eine bessere Betreuung und Beratung der Studierenden, mehr Flexibilität sowie nationale und internationale Mobilität (KMK 2017; HRK 2006). Ziel war auch eine Stärkung der Praxisbezogenheit, um die der Hochschule zugeschriebene „berufsqualifizierende Funktion [...] entsprechend den veränderten Bedingungen in der Wissenschaft und in den Tätigkeitsfeldern wieder besser zur Geltung zu bringen“ (KMK 2000, S. 3; WR 2000) und die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Die dem Bachelor unterstellte Fähigkeit der „Berufsqualifizierung“ – wie etwa die DIHK (2002) „Employability“ übersetzt – stieß zumal im Wissenschaftsbereich auf Kritik: Diesem folgend, trägt eine dreijährige Studienstruktur zur „Beschäftigungsbefähigung“ statt „-qualifizierung“ bei; für Letztere wird der Master favorisiert (Ufert 2015; Gl 2005; Schlicht 2006). Anvisiert war auch ein leichter Wechsel zwischen den Hochschultypen. So wurde, unabhängig seiner institutionellen Herkunft, ein Bachelor mit einem Fachhochschul- und ein Master mit einem Universitätsabschluss gleichgesetzt (Bergs/Konegen-Grenier 2005). Hinzu trat eine politisch gewollte Angleichung der Hochschultypen im Laufbahn- und Tarifrechtssystem: Waren bisher die Universitätsgraduierten im höheren Dienst im Vorteil, steht dieser nun auch den ehemaligen Masterstudierenden an Fachhochschulen offen bzw. ist bei Akkreditierungen zu prüfen (IMK/KMK 2007; KMK 2000).

Diese Ansprüche bzw. Erwartungen zu realisieren, obliegt den Fächern – d.h. dies in ihren Strukturen zu verankern, praxis- und berufsfeldbezogene Inhalte zu bieten und

Einblicke in die Berufswelt zu ermöglichen. Das beinhaltet die Vermittlung von Kompetenzen, die als unabdingbar für eine erfolgreiche Eingliederung und flexible Anpassung auf dem Arbeitsmarkt gelten. Trotz der Wahrnehmung positiver Entwicklungen, sehen Unternehmen gerade in technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen nach wie vor einen Mangel an Berufsqualifizierung und fordern mehr Einfluss, um dem entgegenzuwirken (DIHK 2018). Neben Interdisziplinarität gelten auch Schlüsselkompetenzen als bedeutsam. Dabei werden über Fachkompetenzen hinaus seit jeher soziale, präsentative, mediale wie sprachliche Kompetenzen betont (Minks/Briedis 2005). Diese können – so die Intention – im Beruf oder im Master, der aus Sicht der Wirtschaft nach einer ersten Berufstätigkeit sinnvoll ist, vertieft werden (HRK 2007).

Als zentral gilt im Bachelor auch die Wissenschaftlichkeit (WR 2000). Neben „Wissen und Verstehen“ werden von den Graduierten ein aktuelles, verknüpfbares sowie breites kritisches Wissen und Verstehen der wichtigsten fachlichen Prinzipien und Methoden erwartet. Hinzutreten zum einen instrumentale Kompetenzen, die auf die Anwendung des Wissens im wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld sowie für berufliche Qualifikationen außerhalb der Wissenschaft abzielen. Zum anderen geht es um systemische Kompetenzen zur Sammlung, Bewertung und Interpretation von auch unvollständigen Informationen – und somit um ein fundiertes Urteilsvermögen, das soziale, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse und die Befähigung beinhaltet, selbständig weiterführende Lernprozesse und Projekte zu initiieren. Auch kommunikative Kompetenzen zur Formulierung fachbezogener Positionen, Probleme und Lösungen inner- wie außerhalb der Disziplin sowie die Übernahme von Verantwortung in einer Gruppe oder einem Arbeitsprozess sind zentral (Bartosch 2021; Teuscher 2021). Im Master geht es um noch mehr Selbständigkeit und „Können“ (KMK 2017).

4.2 Veränderungen in Hochschule und Studium

Die im Rahmen der Bologna-Reform angestoßenen Veränderungen spiegeln sich neben Studium, Lehre und Hochschulstrukturen auch in einer Stärkung ökonomischer bzw. wettbewerbsorientierter Tendenzen wider, um – so die Idee – auf diese Weise die Qualität des deutschen Hochschulstandorts und dessen Wettbewerbsfähigkeit auf allen Ebenen zu verbessern (HRK 2007). Dabei wurde schon früh kritisch auf die Umsetzung der Reform geblickt. Neben ihren ambigen Zielen und fehlenden empirischen Untermauerungen von Empfehlungen und Entscheidungen mögen dazu auch widersprüchliche politische Signale und Interpretationen beigetragen haben. So ging die Vorstellung eines wissensbasierten und wettbewerbsfähigen europäischen Wirtschaftsraums mit einer

Liberalisierung der Bildungs- und Hochschullandschaft zum einem, einem wettbewerbsorientierten Hochschulsystem zum anderen einher (Dippelhofer 2011; Kehm 2008; Europäischer Rat 2000).

So zeigen etwa repräsentative Untersuchungen wie die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks oder der Studierendensurvey, dass sich, anders als politisch intendiert, die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft bis heute nicht geändert hat (Kroher u.a. 2023; Multrus u.a. 2017). Die künftigen Hochqualifizierten nahmen kurz nach Einführung der neuen Studienstrukturen im Vergleich zu den traditionellen Abschlüssen aber eine bessere Kontaktdichte in der Hochschule wahr. Zugleich wusste diese Gruppe auch von einer starrereren Regelungsdichte, schlechteren Studierbarkeit und Organisation der Lehre, vermehrten Schwierigkeiten bei Prüfungen und der Planbarkeit des Studiums sowie einer defizitären Mobilität und Berufsvorbereitung zu berichten – damit kritisierten die Bachelorstudierenden bereits damals zentrale, von der Bildungspolitik als positiv betonte Faktoren des Studiums (Bargel u.a. 2009; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008).

Obgleich mehrheitlich nicht erwogen, war ferner der Gedanke an einen Studienabbruch bei den künftigen Hochqualifizierten, die in den neuen Studienstrukturen immatrikuliert waren stärker ausgeprägt als bei den jenen, die noch die traditionellen Studiengänge absolviert haben (Heublein 2009). In den letzten Jahren hat sich, anders als die soziale Zusammensetzung, die studentische Sicht auf die Studienstrukturen zwar positiv entwickelt – bspw. im Hinblick auf mehr Forschungsbezüge und Engagement der Lehrenden, einer besseren Lehre und Studiensituation sowie günstigeren Berufsaussichten und höheren Durchschnittsnoten; dennoch erscheint die Studierbarkeit nach wie vor verbesserungswürdig (Multrus u.a. 2017).

Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahren viele Studienstrukturen erneut verändert. Obgleich die Bilanz seitens der Ökonomie positiver ausfällt als früher, sehen deren Verbände nach wie vor Veränderungs- bzw. Optimierungsbedarf – etwa hinsichtlich mehr eigenem Einfluss auf die Gestaltung von Studium und Lehre, mehr Praxis, Internationalität, Interdisziplinarität, Studienzeit und passgenauen Angeboten für die Studierenden (DIHK 2018; BDA/BDI/Stifterverband 2010). Seitens der Wissenschaft offenbart sich Kritik an zeitlichen Verkürzungen, inhaltlichen Verengungen und Verschulungen des Studiums sowie Änderungen der Hochschulstrukturen von Selbstverwaltungsmechanismen hin zu Managementvorstellungen und an primär ökonomischen Bildungsideal. Ferner wird angemahnt, humanistische wie kritisch-emanzipative Bildungsideal auch auf die berufliche Bildung hin zu reflektieren (Pollak 2021; Lenzen 2014; Kühl 2013; Münch 2011).

5 Reformierte Studienstrukturen: Der MarSkills Studienbereich

Die bisherige Studiengestaltung wird seit Jahren von zusätzlichen Überlegungen ihrer Weiterentwicklung begleitet (BDA/HRK 2021; EHEA ROME 2020; HRK 2018). So wurde auch an der Universität Marburg eine neuerliche Reform realisiert (5.1). Sie mündete in die Etablierung des MarSkills Studienbereichs (5.2).

5.1 Die Studienstrukturreform an der Universität Marburg

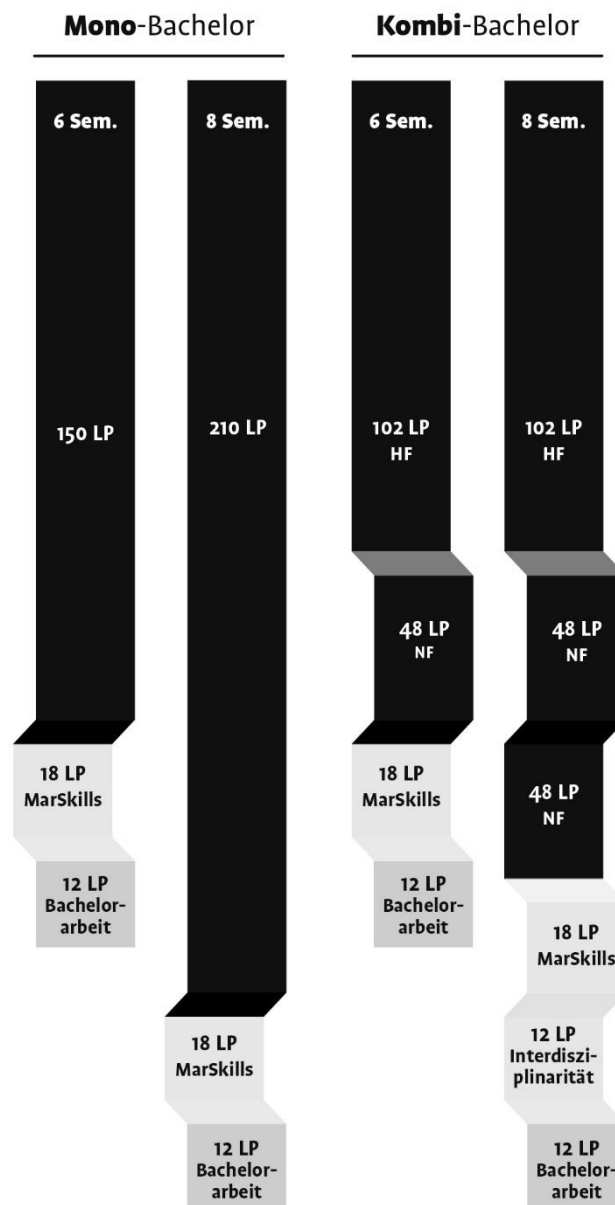
Basierend auf den durch die Bologna-Reform realisierten Veränderungen, ging es in dem an der Universität Marburg 2018 initiierten Studienstrukturreformprozess um eine Optimierung der „strukturelle[n], didaktische[n] und inhaltliche[n] Qualität“ der Bachelorstudiengänge sowie einen entsprechenden „Rahmen für gute Studierbarkeit, Mobilität der Studierenden und einen funktionierenden Informationsfluss über die Studienangebote“ (Amtliche Mitteilungen der Phillips-Universität Marburg 2021, S. 2) – vor allem mit Blick auf inter- und transdisziplinäre Konzeptionen sowie die Vermittlung von Kompetenzen. Bei deren Gewichtungen und Verankerungen skizziert bspw. Ufert (2015) fünf Varianten, die von der losen Begleitung bis zur festen Integration im Studium reichen. Im Zuge der Strukturdiskussion an der Universität Marburg fand dies dort im Kontext einer strukturellen Implementierung statt, die neue Studienmöglichkeiten und einen neuen Studienbereich mit sich brachte.

So bieten die seit dem Wintersemester 2022/23 neuen Bachelorstrukturen zusätzlich zur ursprünglichen sechssemestrigen Struktur die Wahl, auch acht Semester zu studieren. In beiden Fällen kann man sich entweder nur in einem Hauptfach – und damit einem Mono-Bachelor – oder in mehr als einem Fach immatrikulieren, d.h. in einem Kombinations- bzw. Kombi-Bachelor einschreiben: Beim sechssemestrigen Kombi-Bachelor ist ein Nebenfach, in dessen achtsemestrigem Strang sind zwei Nebenfächer möglich. Am Ende jeglicher Studienwahl steht die Anfertigung einer Bachelorarbeit (Amtliche Mitteilungen der Phillips-Universität Marburg 2022).

Hinzu tritt bei allen Studienvarianten der zusätzlich zu absolvierende *MarSkills* (Marburg Skills) *Studienbereich* (Abbildung 1). In die Hochschulstrukturen implementiert, werden hier 18 Leistungspunkte (LP) vergeben. Mit diesem Bereich ist die Intention verknüpft, mittels spezifischer Lehr-Lern-Formate zur Vermittlung bzw. Festigung von Future Skills bei den Studierenden beizutragen. Auch wenn seine Absolvierung erst ab dem dritten Semester empfohlen wird, obliegt der genaue Zeitpunkt dafür den Studierenden – damit

bricht er mit dem seit der Bologna-Reform als Klassenverband kritisierten Studienverlaufscharakter. Beim achtsemestrigen Kombi-Bachelor tritt der Bereich der „Interdisziplinarität“ hinzu. Im Zentrum stehen dabei „inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit in Projektformaten, die sich mit aktuellen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen befassen und konkrete Möglichkeit der Partizipation bieten“ (Amtliche Mitteilungen der Phillips-Universität Marburg 2021, S. 4).

Abbildung 1
Bachelorstrukturen ab dem Wintersemester 2022/23 an der Universität Marburg.



Quelle: Universität Marburg 2022

Diese Veränderungen sollen zum einen die vorhandenen Stärken und Möglichkeiten des Studiums an der Universität Marburg deutlicher konturieren sowie ein flexibleres und inhaltlich breiteres Studienangebot bieten. Zum anderen geht es um mehr individuelle

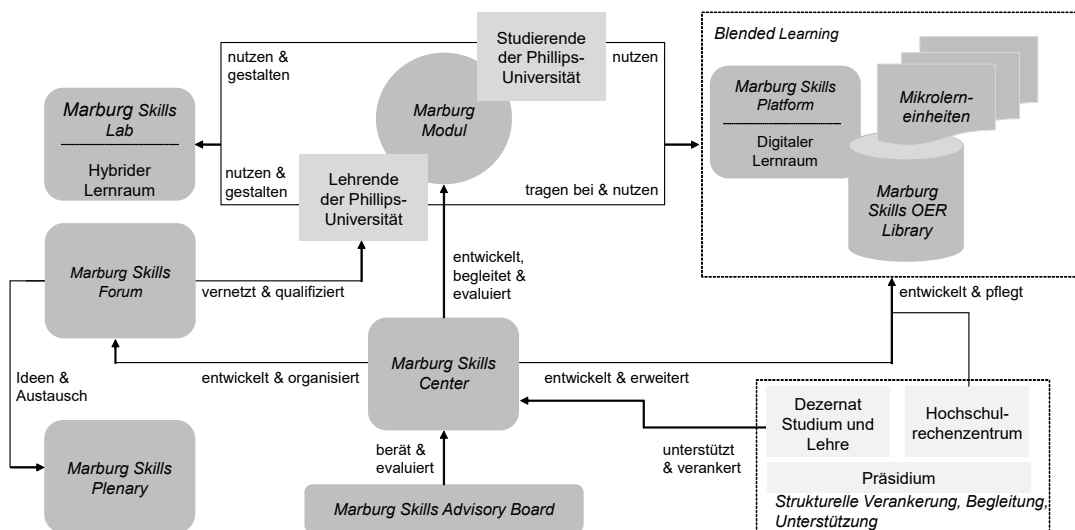
Gestaltungschancen und Kommunikationswege. Ebenso wird eine stärkere Sichtbarkeit von kleineren Fächern und Schwerpunkten angestrebt. Dem Studium werden damit „neue[.] Freiheiten und flexible[.] Gestaltungsspielräume“ sowie Chancen für mehr Innovationen und die „Entwicklung neuer interdisziplinärer Fächer und Studiengänge“ (Universität Marburg o.J., o.S.) zugesprochen. Bezugnehmend auf den sozialen Wandel wird hier der Anspruch deutlich, durch Future Skills den Instrumentenkasten zur Bewältigung künftiger Herausforderungen und Ansprüche zu aktualisieren. Das setzt nicht nur den Einbezug inter- und transdisziplinärer Vorstellungen und Vorgehensweisen voraus, sondern bedarf neben den theoretischen Grundlagen auch eines praktischen Rahmens – d.h. Gelegenheit zur aktiven Auseinandersetzung und Verinnerlichung dieser Phänomene.

Finanziert von der „Stiftung für Innovation in der Hochschullehre“ wird der neue Studienbereich vom Projekt „MarSkills“ von 2021 bis 2024 wissenschaftlich, evaluativ, organisatorisch sowie hochschuldidaktisch begleitet und weiterentwickelt. Das beinhaltet theoretische Fundierungen, die Formulierung von Bildungszielen und Kompetenzdimensionen, die Erfassung studentischer Sichtweisen und Optimierungsvorschläge, die strukturelle Integration in die Universität und didaktische Unterstützungen. Getragen wird der MarSkills Studienbereich von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, in dem zum einen die Formung der Studierenden zu im demokratischen Wertekanon stehenden autonomen und mündigen Individuen zentral ist (Nida-Rümelin 2013; Spoun/Wunderlich 2005; Habermas 1990). Zweitens steht deren aktive Mitgestaltung bzw. Teilhabe am sozialen und technischen Wandel im Fokus (Hein 2022; Phillips 1995). Mit Blick auf den fluiden Arbeitsmarkt, geht es drittens um die Vermittlung von Future Skills, die die Studierenden für den Umgang mit dortigen Anforderungen befähigen (Ehlers/Meertens 2020; Holst/Friedrich 2017). Hinzu tritt als vierter Punkt die Weiterentwicklung von Wissenschaft über disziplinäre Grenzen hinaus i.S. transdisziplinärer Praxis sowie deren Verankerung auch im außerwissenschaftlichen Rahmen (Froese 2020; Langemeyer 2021; Schneidewind 2013).

Der Studienbereich speist sich aus je einem Pool dezentraler Veranstaltungen, die von den Fachbereichen der Universität Marburg und zentralen Angeboten universitärer Dienstleistungseinrichtungen – etwa der Universitätsbibliothek, dem Sprachen- und dem Hochschulrechenzentrum – offeriert werden. Aus beiden Pools können die Studierenden jeweils nach Interesse wählen. Dies organisatorisch zu leisten, obliegt dem dafür etablierten *MarSkills Center* – das beinhaltet im Besonderen bei den zentralen Angeboten deren grundlegende Koordinierung, Betreuung und Gestaltung des Studienbereiches und seiner jeweiligen Bereiche; die letztlich Zuständigkeit der dezentralen Bereiche

liegt bei den jeweiligen Fächern, die diese speisen. Beraten und evaluiert wird das Center vom *MarSkills Advisory Board*. Vom Dezernat „Studium und Lehre“ der Universität Marburg unterstützt, ist das Center auch dort verankert. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Durchführung und Optimierung des *Marburg Moduls* (vgl. Kapitel 5.2). Es liegt in der Verantwortung des Centers, die in diesem Modul stattfindenden studentischen Projektarbeiten hinsichtlich didaktischer und digitaler Materialien sowie Rahmenbedingungen zu administrieren, zu unterstützen und zu evaluieren. Stehen dabei digitale Ressourcen im Blick, kann dies über die *MarSkills Platform* als digitalen Lernraum erfolgen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2
Zusammenspiel der Projektbausteine im MarSkills Studienbereich



Quelle: Philipps-Universität Marburg 2021

Die dortigen Möglichkeiten schließen auch universitäre Dienstleistungen ein, die bereits in Studium und Lehre bei digitalen Vorstellungen unterstützen – so etwa jene des Hochschulrechenzentrums. Neben der Chance des Einstiegs und Ausprobierens differenzierter Arbeitsformen, bieten sich hier auch weitreichende Vernetzungsmöglichkeiten. Ergänzt wird dies von dafür entwickelten *Mikrolerneinheiten*, die als digitale Selbstlerneinheiten die Projektarbeiten unterstützen sollen. Als *Open Educational Resources (OER)* werden sie in einer, im Internet frei verfügbaren, *MarSkills OER Library* bereitgestellt – dies soll einerseits die Studierenden dabei unterstützen, ihre Lernprozesse und den damit verbundenen Kompetenzerwerb selbstständig zu organisieren, andererseits die Lehrenden i.S. einer Verknüpfung neuer und klassischer Lehrmethoden entlasten. Hier ist im Besonderen das Hochschulrechenzentrum eine unterstützende Einrichtung.

Ein solches Angebot dürfte nicht nur Studierende, sondern auch Dozierende vor Herausforderungen stellen – etwa vor dem Hintergrund spezifischer Fachtraditionen, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit differenzierten Arbeitsweisen ein und demselben Thema widmen. Dabei bietet das vom *MarSkills Center* verantwortete *MarSkills Forum* die Gelegenheit, sich konstruktiv untereinander zu vernetzen (vgl. Abbildung 2) – dies gilt auch als ein Weg zur Förderung interdisziplinärer Kompetenzen und zum erfolgreichen Team-Teaching. Ein *MarSkills Plenary* soll einen solchen Austausch mit externer Expertise stärken. Zur Erprobung dortiger Inputs sowie jener aus dem *MarSkills Forum*, sind für Lehrende sowie Studierende die *MarSkills Labs* vorgesehen – so können hier bspw. Mikrolerneinheiten getestet werden.

5.2 Das Marburg Modul

Als ein grundlegender Kern des *MarSkills* Studienbereichs gilt das *Marburg Modul*. Konzipiert als fachübergreifendes Lehr-Lern-Format, sollen Studierenden dort gesellschaftlich-relevante und -herausfordernde Fragestellungen in inter- bzw. transdisziplinärer Projektarbeit adressieren. Entsprechende inhaltliche Ideen können sowohl von Lehrenden und Studierenden aller Fächer als auch von außeruniversitären bzw. -wissenschaftlichen Personen eingebracht werden, die ferner für inhaltliche wie formale Impulse zur Verfügung stehen. In einem Ideenpool gesammelt, können die Studierenden das für sie interessante Thema frei wählen und mit den ebenfalls daran aufgeschlossenen Kommilitoninnen und Kommilitonen aus anderen Fachbereichen selbstorganisiert bearbeiten. Dies soll zu neuen Sichtweisen auf denselben Gegenstand, dem Kennenlernen verschiedener Arbeitsweisen, zur Vermittlung, Vertiefung und zum Erwerb weitergehender fachlicher, beruflicher und sozialer Kompetenzen beitragen. Ein Kolloquium über alle Projektgruppen und -themen hinweg sowie ein abschließendes Symposium bieten eine Plattform für diskursive und öffentliche Präsentationen der Ergebnisse, die über den eigenen Projektblick hinausführen (*MarSkills* o.J.).

In qualitativen, primär Tendenzen zeigenden Befragungen, die im Vorläufermodell des *Marburg Moduls* realisiert wurden, ist im Rahmen des „Teaching Analysis Poll“ (TAP) (Frank/Kaduk 2017) ein durchgehend hoher Zuspruch zu den Intentionen des Moduls feststellbar: So zur Möglichkeit und Freiheit selbständigen Arbeitens und ihrer Präsentation. Auch ist eine positive Einschätzung zum Kompetenzerwerb illustrierbar. Ferner wurde eine, im bisherigen Studium wenig erfahrene, Ebenbürtigkeit mit den Lehrenden, die als konstruktive und betreuende Impulsgeber gelten ebenso betont, wie die Zusammenarbeit mit Studierenden aus anderen Disziplinen – und damit der Blick auf andere

Perspektiven und Arbeitsweisen. Angemahnt wurde eine bessere strukturelle wie organisatorische Einbettung des Angebots in das Curriculum und leichtere Anerkennung der erbrachten Leistung im eigenen Fach. Zudem sollte der Modulbesuch nicht an Vorleistungen bzw. -erwartungen geknüpft sein. Ergänzt wurde dies durch den Wunsch nach einer klaren, frühen und transparenten Kommunikation zu den besuchbaren Projekten, strukturellen Einordnungen, Anforderungen und dem Wissen um Hilfestellungen bei Fragen aller Art (Hombach 2021; Weigandt 2022).

Der Diskurs um die neue im Wintersemester 2022/23 realisierte Studienstruktur griff diese Sichtweise bei der strukturellen Verankerung des neuen Studienbereiches auf – und bietet so eine umfassende formale wie strukturelle Koordination und Orchestrierung der in der Literatur als zentral geltenden Future Skills. Dies ist bereits bei den im Rahmen der ersten Durchführung des institutionalisierten Marburg Moduls durchgeführten Projekte illustrierbar – neben dem breiten Spektrum an differenzierten gesellschaftlichen Themen zeigen dies die jeweiligen Auseinandersetzungen, Arbeits- bzw. Vorgehensweisen sowie Präsentationen der Befunde.

Dabei wurden im Wintersemester 2022/23 in den Projekten zum einen die Phänomene Glück und Allgemeinwohl, zweitens der Blick auf einen Diskursabbruch sowie drittens die Auseinandersetzung mit der städtischen Gebäudebegrünung fokussiert:

1 Glück und Gemeinwohl: Ansätze in Marburg

Die Grundlage dieser Projektidee beruhte auf der Intention der Stadt Marburg, anhand einer Befragung ihrer Bürgerinnen und Bürger, 2023 einen „Glücksindex“ zu erarbeiten. Im Marburg Modul von Lehrenden der Universität Marburg angestoßen, richtete sich das Augenmerk in dem Projekt auf die Auseinandersetzung mit den Konstrukten Glück und Gemeinwohl in unterschiedlichen Disziplinen. Mit deren variierenden Erkenntnisinteressen und Vorgehensweisen ging es um disziplinvergleichende Blicke auf diese Phänomene und deren gesellschaftliche Wirkung – und damit um die Aufarbeitungen der jeweiligen Wahrnehmungen und Verständnisse, Diskurse und Interpretationen. Mit der Erstellung von Podcasts zur Präsentation der eigenverantwortlich erarbeiteten Befunde, trat die Möglichkeit hinzu, die erfassten Perspektiven digital zugänglich zu machen – und so zusätzlich die Beschäftigung mit digitalen Ressourcen und den nötigen Fertigkeiten dafür.

2 Der Diskursabbruch – Scheitern von Auseinandersetzung öffentlich und privat

Im Zentrum dieser Idee stand der Blick auf das Scheitern von Diskursen – und damit die Chance auf konstruktive Auseinandersetzungen. Die Relevanz eines solchen von Lehrenden an der Universität Marburg in Kooperation mit dem Debattierclub Marburg initiierten Projektes speist sich aus dem, bei Krisen nicht selten fehlenden, Einbezug betroffener Gruppen und deren Sichtweisen sowie dem wahrgenommenen Mangel an Fähigkeiten, einen Diskurs führen und ihn bei Schwierigkeiten schließlich aufrechterhalten zu können. Bedarf es dessen aber in einem demokratischen System im öffentlichen wie privaten Raum, stellt sich die Frage, wie ein idealer Diskurs aussieht und erreichbar ist. Neben einer Aufarbeitung dieses Begriffs und dem Verständnis einzelner Disziplinen dazu, bestand der Beitrag darin, Studierende mit dem entsprechenden Rüstzeug auszustatten. Ergänzend richtete sich der Projektblick auf die Regeln, Funktions- und Vorgehensweisen des Debattiersports sowie Überlegungen ihrer Übertragbarkeit vom akademischen in den öffentlichen Raum. Über die Planung eines Idealgesprächs hinaus, mündeten die Befunde in eine digital programmierte Diskurssimulation, die neben dem Erleben eines Abbruchs, die entsprechenden Fähigkeiten schärfen kann.

3 Unsere Stadt soll grüner werden! Eine Oase für Leben

Einhergehend mit dem Klimawandel, seinen Auswirkungen – wie etwa längeren Dürreperioden – und Maßnahmen im Städtebau, die zu mehr versiegeltem Raum führen, wird bepflanzten Orten immer mehr Bedeutung zugeschrieben. Als grüne Oasen titulierte, zielte das von Studierenden ins Leben gerufene und mit der Urban Gardening Initiative „Wurzel(t)räume“ realisierte Projekt auf diese in Form einer Begrünung des öffentlichen Raums ab. Unterstützt von Lehrenden der Universität Marburg, ging es neben Klimaschutz und -anpassung und einer Verschönerung des Stadtbilds um eine Verbesserung des Lebensraums für alle Lebewesen – gelten doch grüne Oasen als Chance für eine Symbiose zwischen diesen. Im Rahmen differenzierter Inputs und eigener Recherchen, die den Blick auch außerhalb der Universität gelenkt haben, wurde die Erarbeitung sinnvoller Begrünungs- und Raumkonzepte sowie deren Planungen und Umsetzungen fokussiert. Vorgestellt in einer 3D Simulation, mündeten die differenzierten Vorarbeiten in einer Begrünungsaktion der Philosophischen Fakultät an der Universität Marburg, die – so die Intention – auch nach Projektende fortgeführt werden soll.

Die im Marburg Modul zu vermittelnden Kompetenzen werden an mehreren Stellen sichtbar: So sind die künftigen Hochqualifizierten zur selbsttätigen inhaltlichen wie formellen Arbeit und deren Planung angehalten. In diesem Rahmen sind disziplinübergreifende und außerwissenschaftliche Blicke für eine möglichst weitreichende Erarbeitung der thematischen Grundlagen ebenso unumgänglich wie Kontakte zu Mitstudierenden aus anderen Fächern und außerwissenschaftlichen Personen bzw. Einrichtungen. Dies bietet ein Kennenlernen sowie Auseinandersetzungen von und mit differenzierten Arbeitsformen und -verständnissen sowie Präsentationsweisen. Das schließt den Blick auf andere inhaltliche Standpunkte ebenso ein wie den formalen, sozialen und kommunikativen Umgang und gesellschaftliche Transformationsideen, die je nach Standort variieren können – und bietet damit eine gute Basis zur Vorstellung inter- bzw. transdisziplinärer Vorgehensweisen. Ferner tritt bei allen Projekten der Einbezug digitaler Faktoren hinzu, denen im Rahmen der Präsentation von Befunden ebenso wie bei der vorherigen Projektarbeit und -kommunikation eine exponierte Stellung zukommt – und damit eine zentrale Rolle bei der Vermittlung und dem Erwerb entsprechender Future Skills einnimmt.

Wenngleich eine, nach dem Ende der Vorlesungszeit realisierte, quantitative Befragung der Studierenden zu ihren Einschätzungen aufgrund der geringen Teilnahme keine Repräsentativität beanspruchen darf (N=14), sind auch hier jene Tendenzen skizzierbar, die sich in dem zusätzlich durchgeführten TAP-Kontext spiegeln: So werden im Marburg Modul besonders die gemeinsame Arbeit in den Projektgruppen, die Selbstständigkeit, der vorhandene Freiraum und der interdisziplinäre Anspruch des Moduls betont. Auch der unmittelbare Kontakt zu den Initiatorinnen und Initiatoren der jeweiligen Projekte erscheint den Studierenden positiv. Mit Blick auf die im Modulhandbuch des Marburg Moduls skizzierten Qualifikationsziele nehmen sie diese als gut umgesetzt wahr. Zudem fühlen sie sich von den Projektverantwortlichen eingehend betreut und begrüßen die gegebenen Freiheiten und Eigenständigkeiten. Bei formalen Aspekten, die die Einbettung des Moduls in die Studienstrukturen, Informierungen der Studierenden über Planungen und Abläufe von Events sowie projektspezifische Erwartungen betreffen, sind ihre Reaktionen weniger positiv. Neben struktureller Kritik, besteht ferner die studentische Tendenz, einen überdurchschnittlichen Workload und einen geringen Forschungsbezug des Moduls wahrzunehmen (Rein/Weingardt 2023).

Insgesamt wird die Tendenz einer positiven Bilanz bei der aktuellen Gestaltung der neuen Studienstrukturen sichtbar. Die kritischen Worte der Studierenden zu strukturellen bzw. formalen Grundlagen, die ebenso aus ihren differenzierten Fachtraditionen sowie den bestehenden Grundstrukturen der Universität resultieren können, bieten zum einen

konstruktive Hinweise zur Optimierung dieser Studienstrukturen; sie verweisen zum anderen darauf, dass die mit dem neuen Bereich verbundenen Intentionen bzw. Ansprüche und Erwartungen realisierbar erscheinen.

6 Fazit

Ziel dieser Ausführungen war es zum einen, die Grundlagen und Entwicklungen zentraler Begriffe zu skizzieren, die im Kontext des sozialen und technischen Wandels mit der Gestaltung von Hochschule, Studium und Lehre einhergehen. Zum anderen ging es um die Grundrisse einer solchen Veränderung am Beispiel der Universität Marburg mit ihrem MarSkills Studienbereich. Die Vielschichtigkeit einer solchen Beschäftigung zeigt sich bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz. Im Laufe der Zeit zumal im Kontext der „Employability“ gestärkt, geht es um die Formung handlungsfähiger und aktiver Individuen in einer arbeitsteiligen und auf demokratischen Werten basierenden Gesellschaft. Da Future Skills noch mehr auf die Bewältigung künftiger, bisher unbekannter Aufgaben und Entwicklungen ausgerichtet sind, stehen besonders die Universitäten sowohl vor großen strukturellen als auch didaktischen Herausforderungen: Vom Wandel erfasst und mitgeprägt, wird ihnen die Verantwortung zugeschrieben, diesen gleichermaßen mitzugestalten, einen Reigen an Bildungszielen sowie demokratische Werte bei den Studierenden zu verankern und die Gruppe auf den fluiden Arbeitsmarkt vorzubereiten. Das bedingt adäquate Strukturen und didaktische Möglichkeiten.

Vor der Folie des Wandels und wachsender Komplexitäten gelten besonders Inter- und Transdisziplinarität als Chance, gesellschaftlich-relevante Themen aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten und neue Wege zur Problemlösung, Wissensgenerierung und -aneignung sowie Erkenntnis kennenzulernen, um die für eine arbeitsteilige Gesellschaft für zentral gehaltenen Future Skills zu verinnerlichen. Obgleich diese Vorstellungen Fragen aufwerfen – etwa zur Kompatibilität etwaiger Arbeitsweisen –, bedarf es Studienstrukturen, die versuchen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Mit der seit der Bologna-Reform veränderten Hochschullandschaft haben sich differenzierte Studienvarianten etabliert wie jene an der Universität Marburg mit dem MarSkills Studienbereich. Konzipiert als ein mit digitalen Ressourcen ausgestatteter inter- und transdisziplinärer Erfahrungs- und Übungsraum, geht es in diesem um die Realisierung kritisch-emanzipativer und handlungsfähiger Persönlichkeiten sowie die Vermittlung personaler, methodischer und sozialer Future Skills zur Bewältigung und Gestaltung des Wandels.

Den ersten Hinweisen folgend, wird dieser neu geschaffene Raum mit seinen Möglichkeiten von den Studierenden positiv aufgenommen. Dazu dürfte neben dem Aufbrechen der im Rahmen der Bologna-Reformen oft kritisierten Verschulung des Studiums, auch der Kontakt zwischen Studierenden über alle Semester hinweg – wie er in den traditionellen Studienabschlüssen normal war – beitragen. Eine semesterübergreifende Öffnung des Studiums bietet dabei mehr Impulse und Erfahrungsaustausch zu Inhalten, Studium und Lehre als es zwischen jenen möglich ist, die im selben Semester immatrikuliert sind. Das kann es noch besser ermöglichen, die Studierenden mehr und interessengeleiteter für Forschung und gesellschaftliche Fragestellungen bzw. Problemlagen zu sensibilisieren sowie zum flexiblen Umgang mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu befähigen.

Gestützt wird dies durch eine strukturelle Implementierung des Studienbereichs im Curriculum, die durch eine offene, flexible Handhabung bei der Wahl, Bearbeitung und Darstellung von Themen ergänzt wird. Diese Bedingungen dürften zentral bei der Vermittlung von Kompetenzen sein, da je nach Perspektive die An- bzw. Herausforderungen gegenüber gesellschaftlichen Fragestellungen ebenso variieren dürften wie deren Bearbeitung. Die institutionelle Verankerung des Studienbereiches bietet strukturell, formal und didaktisch gefestigte Plattformen zur Auseinandersetzung mit den gewählten Themen. Dies ermöglicht einen Reigen an Möglichkeiten, den Zuschreibungen an die Future Skills gerecht zu werden – und damit als Universität sowohl Motor und Gestalter des Wandels zu sein als auch den künftigen Hochqualifizierten grundlegende gesellschaftliche Bildungsziele und Werte zu vermitteln. Einhergehend mit den bisherigen studentischen Sichtweisen, stellt die aktuelle Gestaltung der neuen Studienstrukturen an der Universität Marburg einen adäquaten Weg für dieses Ziel dar.

Literatur

- Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B./Teichler, U. (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. WZ für Berufs- und Hochschulforschung. Endbericht. BMBF. Berlin.
- Amtliche Mitteilungen der Phillips Universität Marburg (2021): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen in Bachelorstudiengängen an der Philipps-Universität Marburg vom 13. September 2010 (Amt.Mit. 51/2010) in der Fassung vom 19. Februar 2020 (Amt. Mit. Nr. 27/2020). Veröffentlicht am 15.07.2021. Veröffentlichungsnummer: 44/2021. Zweite Änderung vom 16. Juni 2021.
- Amtliche Mitteilungen der Phillips Universität Marburg (2022): Studien- und Prüfungsordnung für die Studienbereiche Marburg Skills und Interdisziplinarität in Mono- und Kombinationsbachelorstudiengängen der Philipps-Universität Marburg vom 9. Februar 2022. Veröffentlichungsnummer: 37/2022.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, 4, Weinheim, S. 377-391.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin.
- Bartosch, U./Maile-Pflughaupt, A./Heigl, N./Thomas, J. (2021): Weiterentwicklung und Restrukturierung des QR für deutsche Hochschulabschlüsse. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen – Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Bonn, S. 37-66.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände)/BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie e. V.)/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2010): Bachelor welcome 2010. Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt. Berlin.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände)/HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2021): Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen stärken Politik muss förderliche Rahmenbedingungen schaffen! Stand: Oktober 2021.
- Bergmann, M./Jahn, T./Knobloch, T./Krohn, W./Pohl, C./Schramm, E. (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt.
- Bergs, C./Konegen-Grenier, C. (2005): Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen. Essen.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022): Sozial- und Geisteswissenschaften in Horizont Europa; online: <https://www.nks-gesellschaft.de/de/Sozial-und-Geisteswissenschaften-in-Horizont-Europa-1856.html> (04.07.2022).
- Böckenförde, E. W. (2021): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: ders.: Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt, S. 92-114.
- Campbell, D. F./Carayannis, E. G. (2012). Lineare und nicht-lineare Knowledge Production: innovative Herausforderungen für das Hochschulsystem. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.7, Nr.2, 64-72.
- Dahrendorf, R. (1965). Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- dhv (2022): Akademie kritisiert Zivilklausel. forschung & lehre. 8, 22, 592.
- Didi, H.-J./Fay, E./Kloft, C./Vogt, H. (1993): Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.
- DIHK (Deutsche Industrie- und Handelskammer) (2018): Hochschulpolitische Leitlinien. Positionspapier. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/3198/0271f7ae93c1a4edaa62f5bc9e8c55e4/hochschulpolitische-leitlinien-data.pdf> (25.02.2023).
- DIHK (Deutsche Industrie- und Handelskammer) (2002): Bachelor und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor und Masterstudiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser Studiengänge in der Wirtschaft.
- Dippelhofer, S. (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Beltz Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: <http://erzwissonline.de/>

- Dippelhofer, S. (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung. Heft 21.
- Dippelhofer, S. (2022): Alles beim Alten oder veränderte Sichtweisen? Gesellschaftspolitische Werthaltungen von Studierenden im Zeitvergleich. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Bildungssoziologische Beiträge. Herausgegeben von der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Weinheim, S. 152-166.
- EHEA ROME (2020): Rome Ministerial Communiqué. 19 November 2020. Rom. Online: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (25.02.2023).
- Ehlers, U.-D./Meertens, S. (Hrsg.) (2020): Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden.
- Enderle, S./Kunz, A. M./Lehner, A. (2021): Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten: Empirische Befunde. Weinheim.
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L./Grote, S./Sauter, W. (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Europäischer Rat (2000): Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000. Online: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (25.02.2023).
- Frank, A./Kaduk, S. (2017): Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BilOE). In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.): QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015. Berlin, S. 39-51.
- Froese, A. (2020): Wissenschaft ohne (disziplinäre) Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität im deutschen Wissenschaftssystem verankern lässt, Forschung Politik - Strategie – Management, 1+2, 13. Jahrgang, 54-56
- Froese, A./Woiwode, H./Suckow, S. (2019): Mission Impossible? Neue Wege zu Interdisziplinarität. Empfehlungen für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis. Discussion Paper. SP III 2019-601. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
- GI (Gesellschaft für Informatik) (2005): Empfehlungen für Bachelor- und Masterprogramme im Studienfach Informatik. Gesellschaft für Informatik e.V. (GI). Wissenschaftszentrum. Bonn.
- Goffman, E. (2001): Wir alle spielen Theater. München.
- Gripp, H. (2020): Kompetenztheorie. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 404.
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied.
- Habermas, J. (1990). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Philipps-Universität Marburg (2021): Marburg Skills: Förderung von Future Skills durch transdisziplinäre Studierendenprojekte zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen. Projektantrag. Eingereicht bei der Stiftung Innovation in der Hochschullehre.
- Hartmann, M. (2004): Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt.
- Hein, S. (2022): Iran: Studentenproteste fordern die Staatsmacht heraus. Online: <https://www.dw.com/de/iran-studentenproteste-fordern-die-staatsmacht-heraus/a-63341772> (25.02.2023).
- Heublein, U. (2009): HIS-Studie zu Studienabbruchquoten von 2008. In: HRK (Hrsg.), Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn, S. 62-70.
- Holst, E./Friedrich, M. (2017): Führungskräfte-Monitor 2017. Update 1995-2015. DIW Politikberatung kompakt 121. Berlin.
- Hombach, K. (2021): Ergebnisbericht: Teaching Analysis Poll Marburg Modul Wintersemester 2020/21. Unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- HRK (2006): Bologna-Reader I. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.
- HRK (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen HRK Service-Stelle Bologna Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007.
- HRK (2008): Bologna-Reader III. FAQs - Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. HRK Bologna-Zentrum Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. Bonn.

- HRK (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Beschluss des Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 13. Oktober 2016 (fortgeschrieben mit Beschluss des Präsidenten der HRK vom 10. April 2018).
- IMK/KMK (2007): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 07.12.2007 und der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2002.
- Jahn, T./Keil, F./Marg, O. (2019): Transdisziplinarität: zwischen Praxis und Theorie. Reaktion auf fünf Beiträge in GAIA zur Theorie transdisziplinärer Forschung. GAIA 28/1, 16-20.
- Kalz, M. (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik (Occasional Papers), S. 332-352. Online: <https://kalz.cc/publication/kalz-zk23/kalz-zk23.pdf> [20.11.2023]
- Kehm, B. M. (2008). Internationalisierung und Globalisierung der deutschen Hochschule im Kontext des Bologna-Prozesses. ZSE, 4, 347-362.
- Klein, L. (2020): Einzelwissenschaft. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Weinheim, S. 177.
- KMK (2017): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.
- KMK (2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor/Bakalaureus und Master-/Magisterabschlüssen gem. §19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.
- Kroher, M./Beuße, M./Isleib, S./Becker, K./Ehrhardt, M.C./Gerdes, F./Koopmann, J./Schommer, T./Schwabe, U./Steinkühler, J./Völk, D./Peter, F./Buchholz, S. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin.
- Kühl, S. (2013): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Bielefeld.
- Kurz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 7-25.
- Kurz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden.
- Langemeyer, I. (2021): Modus 2. In: Schmohl, T./Philipp, P. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 185-194.
- Laudel, G. (2002): Interdisziplinarität. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz, S. 204.
- Lautmann, R. (2020a): Kompetenz, soziale. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 404.
- Lautmann, R. (2020b): Tendenzverhalten. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 781.
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin.
- MarSkills (o.J.): MarSkills Center. Online <https://www.uni-marburg.de/marskills>
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 36-43.
- Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A3/2005. Hannover.
- Mittelstraß, J. (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung Theorie und Praxis. Nr. 2, 14. Jahrgang, Juni 2005, S. 18-23.
- Mittelstraß, J. (2018): Forschung und Gesellschaft. Von theoretischer und praktischer Transdisziplinarität. GAIA 27/2, 201–204.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. edition Körber-Stiftung Hamburg.
- Nünning, A. (2007): Kompetent promovieren : Schlüsselkompetenzen für Promotion und Karriere aneignen, trainieren und anwenden. In: Nünning, A./Sommer, R. (Hrsg.): Handbuch Promotion: Forschung, Förderung, Finanzierung. Stuttgart, S. 157-171.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.
- Peisert, H. & Framhein, G. (1990). Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Entwicklungstendenzen. Bad Honnef.
- Phillips, D. (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das „blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln.

- Plath, H.-E. (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33, 4.
- Pollak, G. (2021): Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Berlin, S. 95-158.
- Raffaele, C./Rediger, P. (2021): Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (HoF-Arbeitsbericht 117), unter Mitarbeit von Sebastian Schneider, Institut für Hochschulforschung (HoF). Wittenberg.
- Rein, S./Weingardt, V. (2023): Evaluation des Marburg Moduls. Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation des Marburg Moduls im Wintersemester 2022/23. Unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Roessler, I. (2016): Haben Hochschulen für angewandte Wissenschaft das Potenzial, Mode 3-Universitäten zu werden? Dissertation, TU Dortmund. Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35205/1/Dissertation.pdf> (03.07.2023)
- Rogmann, J. J./Meyer, M. (2013): Affirmatives Kompetenztraining oder reflexive Bildungserfahrung: Ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen an deutschen Universitäten am Scheidepunkt? SQ-Forum: Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis, Heft 1, 41-62.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, beruflichen Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Kurzinformation HIS, A6/2004.
- Schlicht, U. (2006): Die Rebellen werden gestoppt. Die „TU 9“ verweigern sich dem Bachelor als Regelabschluss. Nun gibt es Gegenwind. Der Tagesspiegel, 18.09.2006.
- Schmohl, T./ Philipp, P. (2021): Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 13-23.
- Schneidewind, U. (2013): Plädoyer für eine Bürgeruniversität. duz Magazin, 8, S. 30-31.
- Schnitzer, K. (1998): Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. HIS-Kurzinformation A3/1998. Hannover.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität. Frankfurt/New York, S. 9-29.
- Stifterverband (2019): Für Morgen befähigen. Hochschul-Bildungs-Report 2020. Jahresbericht 2019. Online: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7803>; (25.02. 2023).
- Teuscher, M. (2021): Die Weiterentwicklung des HQR durch die HRK-AG „Deutscher Qualifikationsrahmen“. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen – Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Bonn, S. 25-36.
- Truschkat, I. (2010). Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 69-84.
- Ufert, D. (2015): Fachübergreifende Kompetenzen im Studium. In: Ufert, D. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen, S. 7-22.
- Universität Marburg (2022): Studienstruktur. Online: <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/pdf/studienstruktur.pdf> (10.09.2023)
- Universität Marburg (o.J.): Studienstrukturreform der Bachelorstudiengänge. Online: <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/lehrprofil/studienstrukturreform-bachelorstudiengaenge> (19.02.2023).
- Voßkamp, W. (1994): Interdisziplinarität in den Geisteswissenschaften. In: Lundgreen, P. (Hrsg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation. Bielefeld, S. 92-105.
- Völker, H. (2004): Von der Interdisziplinarität zur Transdisziplinarität? In: Frank Brand, F./Schaller, F./Völker, H. (Hrsg.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen, S. 9-28.
- Weigandt, V. (2022): Evaluation des Marburg Moduls im Wintersemester 2021/22. Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation des Marburg Moduls im Wintersemester 2021/22. Unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.
- Wellie, B. (1996): Hochschule als Arbeitsplatz und politischer Lebensraum – zur Sozialisationsrelevanz der akademischen Freiheit. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 219-229.
- WR (Wissenschaftsrat) (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland (Drs. 4418/ 00, WR 2000).
- WR (Wissenschaftsrat) (2015). Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier; Drs. 4594-15.

Beiträge zu den MarSkills

Bisher erschienen:

Heft 1 Sebastian Dippelhofer, David Piesk, Anne Kraatz (Hrsg.): Das neue Ding? Der MarSkills Studienbereich: Inter- und Transdisziplinarität und ihre Rolle in Wissenschaft und Studium

