

MarSkills

Heft 3, Februar 2024

David Piesk, Sebastian Dippelhofer

Bildungsziele und Kompetenzverständnis im MarSkills Studienbereich



Beiträge zu den MarSkills

Kompetenzen für die
Herausforderungen von morgen

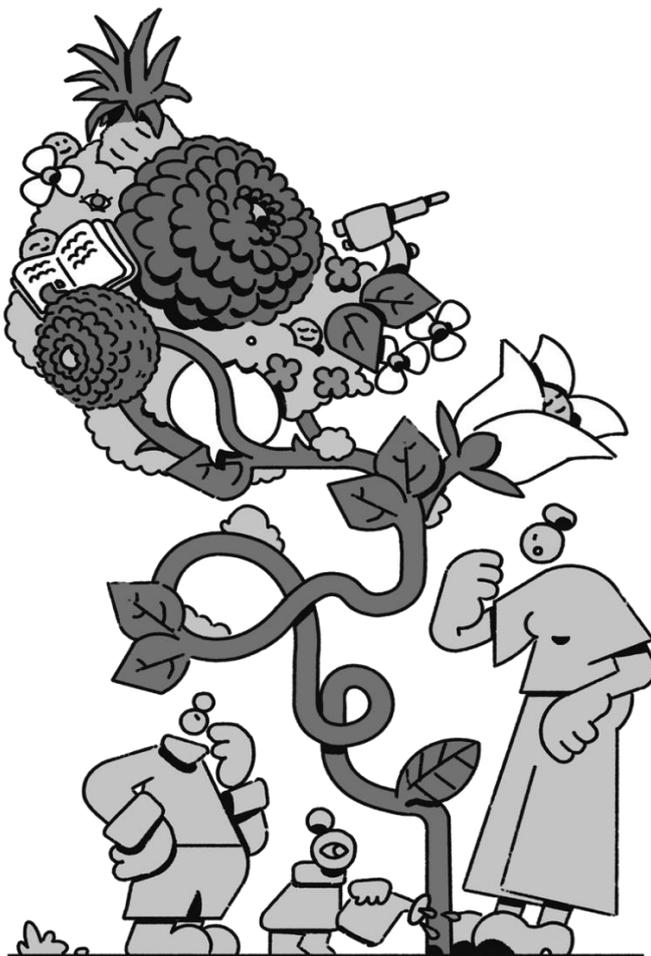
Hybride inter- und
transdisziplinäre
Lehr-Lern-Formen an der
Philipps-Universität Marburg

MarSkills

Heft 3, Februar 2024

David Piesk, Sebastian Dippelhofer

**Bildungsziele und Kompetenzverständnis
im MarSkills Studienbereich**



**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	Die Idee von Hochschulbildung	9
2.1	Hochschulbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielsetzung	9
2.2	Die Hochschulen in gesellschaftlicher Verantwortung	11
3	Future Skills und die Universität Marburg	14
3.1	Future Skills	14
3.2	Der MarSkills Studienbereich	16
4	Bildungsziele MarSkills	18
4.1	Persönlichkeitsbildung	18
4.2	Gesellschaftlichen Wandel mitgestalten – Bildung von aktivem Bürgersinn	21
4.3	Future Skills und der Arbeitsmarkt – Eine komplementäre Beziehung	23
4.4	Modus 2: Wissenschaft weiterdenken und -entwickeln	25
5	Kompetenzmodell: Future Skills im MarSkills Studienbereich	27
6	Fazit und Ausblick	35
	Literatur	38

1 Einleitung

Seit dem Inkrafttreten der neuen Studienstrukturreform an der Philipps-Universität Marburg zum Wintersemester 2023/24 können im neuen MarSkills Studienbereich bis zu 18 Leistungspunkte im Rahmen fächervertiefender sowie inter- oder transdisziplinärer Lehrveranstaltungen erworben werden – d. h. bis zu 10% des Bachelor-Studiums. Die frei wählbaren Veranstaltungstypen sollen Studierenden nicht nur den häufig beschworenen *Blick über den Tellerrand* und eine selbstbestimmte Profilbildung ihres Studiums ermöglichen. Verknüpft ist damit auch die Intention, die Vermittlung fächerübergreifender und zukunftsrelevanter Kompetenzen – kurz: *Future Skills* – zu fördern. Diese sollen die künftigen Hochqualifizierten in die Lage versetzen, in unterschiedlichen Situationen und Bereichen mittels einem wissenschaftlich-kritischem Denken selbstorganisiert, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln.

Wenn hier von unterschiedlichen Bereichen die Rede ist, zu denen *Future Skills* in Bezug stehen, ist implizit bereits auf die Frage verwiesen, worauf hochschulische und besonders universitäre Bildung eigentlich vorbereiten soll. Dabei fallen die Antworten auf diese Frage angesichts einer inzwischen sehr ausdifferenzierten Hochschullandschaft vielfältig aus – das dürfte zumal für die Universität gelten, die in ihrer knapp 800-jährigen Entwicklungsgeschichte traditionell ein anderes Selbstverständnis besitzt als etwa Fachhochschulen. Während die einen *kritisches Denken* (Schmohl/Bange 2023; Dippelhofer 2022) als wesentlichen Kern von Hochschulbildung identifizieren, setzen andere seit den Bologna-Reformen die *Berufsbefähigung* an erste Stelle (Pahl 2018; EHEA 2007). Einige verstehen das Studium trotz seiner inzwischen verschulden Struktur nach wie vor als Raum der *persönlichen Entwicklung* (u.a. Lenzen 2014; Nida-Rümelin 2014). In Orientierung am Humboldt'schen Ideal der *Bildung durch Wissenschaft* soll dieser den Studierenden die Möglichkeit zur Entfaltung eigener (Forschungs-)Interessen eröffnen, „die methodisch reflektierte Etablierung von Erkenntnis“ (Krijnen 2011, S. 37) und auf diesem Wege *Selbstbestimmung* i. S. einer „Selbstständigkeit im Denken und Handeln“ (ebd., S. 39) fördern.

Die der Hochschule zugeschriebene Verantwortung, gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv mitzugestalten, wird im Zuge des technologischen und sozialen Wandels und der ihn begleitenden Herausforderungen noch bedeutsamer. Neben den seit jeher vorhandenen Aufgaben der Lehre, Forschung und des Transfers ihrer Erkenntnisse (Benner et al. 2023) rücken spezifische Kooperationsformen zwischen Hochschulen sowie gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren in den Fokus. Dabei steht zumal die Bewältigung komplexer Herausforderungen wie etwa des Klimawandels oder der

Digitalisierung aller Lebensbereiche im Zentrum – ein Anspruch, der von der Diskussion über die „Neuaushandlung des Bildungsbegriffs auf Ebene der Wissenschaftstheorie und Didaktik“ (Schmohl 2023, S. 32) besonders im Kontext transdisziplinärer Arbeitsweisen begleitet wird.

Da *Future Skills* als Kompetenzen häufig in den Kontext der „Zukunft der Hochschulbildung“ (Ehlers 2022) gestellt werden und inzwischen auch zur einer didaktischen Leitgröße in zahlreichen Initiativen und Hochschulprojekten geworden sind, stellt sich in deren Kontext die Frage nach einem akademischen Bildungsbegriff und dessen möglicher *Neuaushandlung* umso mehr. Denn die Hochschuldidaktik hat mit dem Aufkommen des Kompetenzbegriffs im Zuge der Bologna-Reformen bildungstheoretische Fragen in den letzten zwei Jahrzehnten weitestgehend ignoriert. Dabei blickt gerade der universitäre Bildungsbegriff auf eine über 200 Jahre alte Tradition zurück, welche heute im bereits oben genannten Leitspruch *Bildung durch Wissenschaft* zum Ausdruck kommt. Zwar hat es immer wieder Versuche geben, die von wissenschaftspolitischer Seite vorgegebenen Bildungsziele *Persönlichkeitsentwicklung*, *Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement* und *Employability* zu operationalisieren. Allerdings beschränken sich die dabei entstandenen Konzepte auf eine überschaubare Anzahl (bspw. Eimer et al. 2019; Rogmann 2016; Matthes 2015).

So widmet sich das vorliegende Heft zunächst der Frage, wie ein zeitgemäßer Bildungsbegriff der Hochschule im Lichte gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Voraussetzungen im 21. Jahrhunderts zu beschreiben wäre – zunächst auf Basis des wissenschaftspolitischen Diskurses (Kapitel 2). Neben einem kurzen Blick auf den Begriff der Future Skills und deren struktureller Verankerung an der Universität Marburg (Kapitel 3), werden in Form von Bildungszielen verschiedene Dimensionen eines akademischen Bildungsbegriffs skizziert, der dem neuen MarSkills Studienbereich zugrunde liegt und einen normativen Rahmen für die dort zu fördernden Future Skills aufspannt (Kapitel 4). Damit wird sichergestellt, dass diese Zukunftskompetenzen nicht bloß *funktional* gedacht werden, um gesellschaftlichen Verwertungsinteressen zu dienen, sondern durch eine bildungstheoretische Fundierung auf einer „kulturellen Leitidee“ (Nida-Rümelin 2013, S. 13) basieren. Das sich in diesen Überlegungen spiegelnde Verständnis wird schließlich in die Skizze eines entsprechenden Kompetenzmodells überführt (Kapitel 5). Ein abschließendes Fazit fasst die zentralen Aspekte zusammen und liefert einen Ausblick auf die Chancen, die eine Bildungs- und Kompetenztheorie integrierende Forschung und Lehrpraxis mit sich bringt (Kapitel 6).

2 Die Idee von Hochschulbildung

Was im Einzelnen unter Hochschulbildung zu verstehen ist, hängt mithin vom Selbstverständnis des jeweiligen Hochschultyps ab. Hierbei spielen neben der allgemeinen Hochschulform (bspw. Universität oder Fachhochschule) Aspekte wie Forschungsorientierung, Zielgruppe (postgraduale Studierende oder Bachelorstudierende), Curriculum und Lehrmethoden, das kulturelle Umfeld, Partnerschaften und (internationale) Vernetzungen, Qualitätssicherung (u.a. Bewertungsmethoden), das pädagogische Leitbild und nicht zuletzt die Erwartung von Studierenden sowie die gesellschaftlichen Zuschreibungen eine wesentliche Rolle. Ungeachtet dieser eher spezifischen Faktoren ermöglicht der hochschul- und wissenschaftspolitische Diskurs durch seine international und national verbindlichen Vorgaben eine hochschulübergreifende Annäherung an die – grundsätzlich normative – Frage, welche Ziele Studium und Lehre eigentlich verfolgen sollen (2.1). Dabei ragt neuerdings insbesondere der Aspekt gesellschaftlicher Verantwortung i. S. von Transdisziplinarität heraus, die den Fokus von Hochschulforschung und -lehre auf die Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen richtet (2.2).

2.1 Hochschulbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielsetzung

Zweifelsohne hat die Initiierung des Bologna-Prozesses zu einer der größten strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der europäischen Hochschullandschaft beigetragen. I. S. der Förderung von Mobilität innerhalb Europas, waren die eingeleiteten Reformen u.a. durch die Vorstellung geprägt, Absolventinnen und Absolventen durch strukturelle und didaktische Neuerungen passgenauer auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts vorzubereiten (Gehmlich/Tauch 2021). Ungeachtet dieser Fokussierung haben sich die europäischen Bildungsministerinnen und -minister in den Jahren nach der Unterzeichnung der *Gemeinsamen Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung* vom 25. Mai 1998 im französischen Sorbonne aber auch auf übergeordnete hochschulübergreifende Ziele eines Studiums verständigt, welche die oben angedeuteten unterschiedlichen Auffassungen über die Ziele des Studiums gleichermaßen berücksichtigen. Diese wurden in den zwischen 2001 und 2020 veröffentlichten *Bologna-Kommunikés* in Teilen aktualisiert und erweitert (EHEA o.J.).

So spricht die Bologna Working Group in ihrem *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* von insgesamt vier übergeordneten Zielen von Hochschulbildung: „preparation for the labour market, preparation for life as active citizens in a democratic society, personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base“ (EHEA 2005, S. 23). Auf nationaler Ebene finden

sich im Rahmen der *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* vom 07.12.2017, dessen Vorgaben wiederum bei der Akkreditierung von Studiengängen verbindlich sind, diese Bildungsziele nahezu identisch wieder. Als Qualifikationsziele beschreiben diese (1) die wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung, (2) die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit sowie (3) die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei wird herausgestellt, dass letzteres Ziel „auch die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolventinnen und Absolventen“ umfasst (KMK 2017, S. 9) – eine Dreiteilung, der schließlich auch der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz in ihren Veröffentlichungen bis heute folgen (WR 2015a, 2022; HRK 2018).

Im Kontext dieser mannigfachen Zielsetzung von Hochschulbildung wird bisweilen eine Frontstellung zwischen den sogenannten *Humboldtianern* und *Bolognesern* (Rogmann/Meyer 2013; Schimank 2010; Lenzen 2014) sichtbar. Die *Humboldtianer* begreifen unter Rekurs auf Wilhelm von Humboldt im Besonderen die Universität als einen „Ort freier, kritischer und emanzipierender Auseinandersetzung mit theoretischen Perspektiven und deren Rechtfertigung in Verantwortung“ (Rogmann/Meyer 2013, S. 45). Demgegenüber betonen die *Bologneser* vor allem den *Praxisbezug* des Studiums und verstehen diese Bildungseinrichtung als „offene[n] Ort der lernerorientierten Entwicklung von Handlungskompetenz zum wissenschaftsbasierten Umgang mit theoretischen und praktischen Problemen“ (ebd., S. 45). Auch wenn diese das Bildungsziel *Employability* mit ihrem Arbeitsmarktbezug in den Kontext des Bologna-Prozesses stellen, so ist dieses Ziel keineswegs eine Erfindung der europäischen Hochschulreformen, sondern ein über Jahrhunderte lang gewachsener und bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts fester Bestandteil in der Hochschulbildung (Teichler 2011).

Diese Tendenz ist auf die stete Weiterentwicklung von Handwerk, Technik, Ingenieurwesen und Handel zurückzuführen, die zeitgleich immer spezifischere Fach- bzw. Höhere Fachschulen hervorbrachte, um das „Wissen und Können der Fachschüler auf der Grundlage einer bereits erworbenen schulischen und betrieblichen Berufsausbildung in praktischer und theoretischer Hinsicht zu ergänzen und zu vertiefen“ (Urbschat 1960, S. 327) – ein Trend, der in Westdeutschland auch durch Forderungen u.a. nach mehr gesellschaftlicher Anerkennung und Bildung sowie Kritik an Lernmethoden und Verschulungen Ende der 1960er Jahre zur Gründung von Fachhochschulen führte; in der ehemaligen DDR wurden diese nach 1990 neu bzw. durch Zusammenlegung ähnlicher Einrichtungen gegründet. Ihre Bedeutung zeigt sich in einer grundlegenden Berufs- bzw. Berufsweltorientierung und stärker anwendungsorientierten Forschung (Pahl 2018).

Im Gegensatz dazu wird das Grundverständnis der Universität primär vom aufklärerischen Ideal, eines mündigen, d. h. eigenständig denkenden und handelnden Individuums und seiner „Vollkommenheit an Leib und Seele“ (Löw 2006, S. 20) i. S. des (neu-)humanistischen Bildungsideals getragen. Auch angesichts der Gefahr eines „wirtschaftlichen Notstands“ (Picht 1964; Kim 1994) sollte dieser emanzipative Anspruch in den 1960er Jahren mit dem Label „Bildung als Bürgerrecht“ als ein „soziales Grundrecht“ (Dahrendorf 1966) allen Bürgerinnen und Bürgern offenstehen (Philipps 1995). Diese Entwürfe spiegeln sich insoweit in der heutigen Wahrnehmung der Studierenden, als sich diese an Universitäten besonders mit Blick auf Autonomie und Selbständigkeit, fachliche Kenntnisse, Problemlösungsfähigkeiten und wissenschaftliche Methoden gefördert fühlen; an den Fachhochschulen gilt das für Teamfähigkeit, soziales Verantwortungsbewusstsein sowie – im Vergleich zu Universität besonders deutlich – bei praktischen Fähigkeiten und der Berufsvorbereitung. Trotz dieser sicher auch durch die hochschulischen Grundverständnisse bedingten Differenzen zeigt sich an den Hochschulen insgesamt seit Jahrzehnten das wachsende Potenzial, auf die spezifischen Felder vorzubereiten (Multrus et al. 2017).

Diese daraus ableitbare Frontstellung zwischen einer zweckfreien, dem reinen wissenschaftlichen Erkenntnisdrang zugewandten und einer auf gesellschaftliche, vor allem berufliche, Zwecke ausgerichteten Bildung erscheint ferner auch aus bildungstheoretischer Sicht fraglich, wenn nicht sogar zeitlich überholt. So hat bspw. Klafki (2007, 1985), dessen Konzept von *allgemeiner Bildung* bisweilen für ein zeitgemäßes, d. h. kompetenzorientiertes Verständnis universitärer Bildung herangezogen wird (Maile-Pflughaupt/Stief 2021; Klaus 2021; Rogmann 2016), überzeugend dargestellt, wie auch berufsvorbereitende Lerninhalte aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedeutung als Element *allgemeiner Bildung* betrachtet werden können.

2.2 Die Hochschulen in gesellschaftlicher Verantwortung

Im Hinblick auf den Praxisbezug der Hochschule, der zumeist mit deren berufsvorbereitender Funktion außerhalb der Bildungseinrichtung assoziiert wird, nehmen jüngere bildungspolitische Veröffentlichungen auf europäischer wie nationaler Ebene Hochschulen zunehmend in die Pflicht, bei der Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen mitzuwirken. So geht es den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern im *Rome Communiqué* vom 19. November 2020 u.a. um einen innovativen europäischen Hochschulraum, in dem Hochschulen an der Lösung gesellschaftlicher Problemlagen aktiv mitwirken:

„We support our higher education institutions in intensifying their search for *solutions to the challenges our societies face*. The social, human and creative sciences and arts must continue to play their vital role, giving depth to our lives and enabling us to understand and act in a changing world. Our higher education institutions must engage with their communities to undertake mutually beneficial and socially responsible joint activities“ (EHEA 2020, S. 6; hervorgeh. i.O.).

Um einer so verstandenen gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden und entsprechende Herausforderungen in der kommenden Dekade zu bewältigen, bedarf es einer raschen Aktualisierung von relevantem Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Hochschulen müssten Lernangebote diversifizieren sowie innovative Vermittlungsmethoden einsetzen, „in order to respond to growing needs for innovative and critical thinking, emotional intelligence, leadership, teamwork and problem solving abilities, as well as enterprising attitudes“ (ebd., S. 6). Inzwischen haben einige Hochschulen den Anspruch, bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen mitzuwirken, in ihr Leitbild aufgenommen (WR 2015). Dabei betont der Wissenschaftsrat die grundsätzliche Bedingung, dass wissenschaftliche Einrichtungen ihr Fachwissen sowie strukturelle Potenziale in Kooperation mit anderen Fachdisziplinen ebenso wie nicht akademischen-Akteuren zusammenführen müssten:

„Für die Identifikation und Bewältigung Großer gesellschaftlicher Herausforderungen muss Wissen zu ökologischen, technologischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Aspekten eines Transformationsprozesses zusammengeführt bzw. flexibel neu kombiniert werden. Große gesellschaftliche Herausforderungen lassen sich daher weder disziplinär definieren, noch kann deren Bewältigung allein durch Beiträge einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin gelingen. Vielmehr sind auch interdisziplinäre Forschungsansätze sowie transdisziplinäre Formen der Zusammenarbeit jenseits der Disziplinen eine unerlässliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Bearbeitung“ (ebd., S. 20 f.).

Mit exemplarischem Verweis auf das *European Research Area Board* (WR 2015) stehen hinter dem Begriff *große gesellschaftliche Herausforderungen* Phänomene wie z.B. „[c]limate change, Energy supply, Water resources, Ageing, Health care“ (S. 10). Der grundsätzliche Anspruch, dass Hochschulbildung einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten habe, wird in der wissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff *Transdisziplinarität* gefasst. Auch wenn unter dem Begriff viele, in Teilen unterschiedliche, Definitionen und Auffassungen zusammenlaufen, steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen und Herausforderungen, die nicht mehr allein von einer einzelnen Disziplin zu bewältigen sind und auch über interdisziplinäre Kontexte hinausgehen (Schmohl/Philipp 2021; Laudel 2002), im Vordergrund dieses noch relativ jungen Forschungsansatzes. Dabei spielt auch der Einbezug nicht akademischer Akteurinnen und Akteure eine bedeutende Rolle, die nicht nur neue Wissensformen produzieren, sondern zugleich eine *soziale Robustheit* des Wissens sicherstellen sollen (Schmohl 2023).

Entsprechend beschäftigt sich die *transdisziplinäre Didaktik* mit der Frage, welche Implikationen aus einem solchem Wissenschaftsverständnis für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen folgen. In diesem Zusammenhang wird eine dialogische Vorgehensweise zwischen den an einem Thema aktiven Einrichtungen bzw. Personen anvisiert (Schmohl/Philipp 2021). Wenngleich auch hier, ähnlich dem kritischen Blick auf interdisziplinäres Zusammenarbeiten (Froese/Woiwode/Suckow 2019; Voßkamp 1994), offene Fragen zur Realisierung bleiben, betreffen transdisziplinäre Handlungskontexte auch die künftige berufliche Praxis von Absolventinnen und Absolventen. Auf diese Weise mit unterschiedlichem Wissen, Werten und Weltbildern konfrontiert, erschließen sich den Studierenden neue Sichtweisen – und damit letztlich neue Handlungsmöglichkeiten, die zumal für berufliche Kontexte eine Rolle spielen dürften:

„Higher education institutions, which are predominantly located in urban areas, can facilitate transdisciplinary approaches [...] by exposing students to real-world challenges and diverse perspectives, and by enabling students to apply transdisciplinary principles to the challenges they encounter. Preparing students to be transdisciplinary practitioners requires a challenge-led approach to teaching and an exposure to a breadth of knowledge types. It also requires that students are equipped with a toolkit they can employ to integrate and translate the diverse knowledges they will encounter in their future work and to engage in processes of reflexivity that require them to scrutinise the choices that are made when identifying and integrating diverse knowledges, values and worldviews“ (Baumber 2021, S. 7623).

Eine solche Betrachtung dürfte vor dem Hintergrund inzwischen differenzierter Hochschultypen, deren Selbstverständnisse und gesellschaftlicher Zuschreibungen, an Brisanz gewinnen. So wird allem voran den von einem humanistischen Leitbild geprägten Universitäten neben der Vermittlung fachspezifischer Inhalte und deren stärkeren theoretischen Auseinandersetzungen zugeschrieben, intellektuell freie und zugleich gesellschaftspolitisch aktive Individuen zu sozialisieren, die durch ihre überproportional häufigere Vertretung in späteren Schlüsselfunktionen dazu aufgerufen sind, die grundlegenden systemischen Werte zu vertreten und zu transformieren (Hartmann 2004; Wellie 1996; Dahrendorf 1965). Der Blick auf die Studierenden resultiert neben der Aufforderung gesellschaftlich mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen auch aus ihrer Bildungszeit und den vielseitigen Möglichkeiten im universitären Raum Kompetenzen erwerben, individuell erproben und verinnerlichen zu können (Goffman 2001; Habermas u.a. 1967). Demgegenüber wird etwa Fachhochschulen zugeschrieben, primär auf praktische bzw. unmittelbar praxisbezogene und konkrete Berufstätigkeiten zielgerichtet zu bilden – und damit einer akademisch untermauerten berufsbezogenen Ausbildung zu folgen. Hinzu tritt eine deutlich anwendungsorientiertere Forschung als an Universitäten (Pahl 2018; Kamm 2014).

3 Future Skills und die Universität Marburg

3.1 Future Skills

Der in den letzten Jahren gewachsene Fokus auf das Konzept *Future Skills* steht in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel, der nicht zuletzt durch die jüngsten Entwicklungen im Bereich *künstlicher Intelligenz* stark an Dynamik gewonnen hat. Vor diesem Hintergrund erscheint es zunehmend schwieriger, disziplin- bzw. bereichsübergreifende Herausforderungen an künftige Absolventinnen und Absolventen genau zu prognostizieren. Entsprechend geht es, wie Ehlers (2022) herausstellt, bei Future Skills

„um jene Kompetenzen, die besondere Bedeutung für die Handlungsfähigkeit in solchen zukünftigen Situationen haben, die aufgrund ihrer schnellen Veränderungen immer wieder neue, komplexe Problemlagen hervorbringen, für die eine Vorbereitung durch (Aus)bildung im bisherigen Sinne (Wissensvermittlung im Vorbereitungsmodus) nicht mehr gut möglich ist“ (S. 6).

Auch wenn der Begriff *Skill* im Deutschen auf den Begriff *Fertigkeit* verweist, der einen relativ hohen Kontrollgrad tendenziell *regelgeleiteter* und *konkreter Handlungsausführungen* beschreibt (Erpenbeck 2002), werden unter Future Skills vielmehr (Handlungs-) *Kompetenzen* verstanden, „welche durch Wissen fundiert, Fähigkeiten ermöglicht und Einstellungen motiviert sind“ (Ehlers 2022, S. 9). Damit erweist sich dieses Konzept anchlussfähig an das Kompetenzverständnis von Weinert (2001): Ihm folgend, sind Kompetenzen individuell verfügbare sowie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.). Da im wissenschaftlichen Diskurs inzwischen eine Vielzahl von Kompetenztypen und -definitionen existieren, ist der Kompetenzbegriff für einige „im Wissenschaftsbereich zu einem Modewort avanciert“ (Grunert 2012, S. 38; Kurz 2010).

Die Auseinandersetzung mit Future Skills legt auf den ersten Blick nahe, dass bisherige Kompetenzkonzepte ihre intendierten Ziele – zuvorderst die *Handlungsfähigkeit* in unbestimmten und herausfordernden Kontexten, die darüber hinaus zur „Lösung der aktuellen geopolitischen und ökologischen Probleme“ (Kalz 2023, S. 1) beitragen soll – nur unzureichend adressieren. Zur Vermittlung von Future Skills gilt ein darauf abgestimmtes Bildungssystem als zentral – so rücken vor allem die Hochschulen in den Fokus, die in einem doppelten Spannungsfeld stehen: Sie unterliegen nicht nur dem Wandel, der auf sie einwirkt; sie sind auch dessen Motor, wodurch ihnen eine grundlegende Rolle bei

der Konzeptualisierung von Future Skills zukommt (Dippelhofer/Piesk 2023). Sie stehen vor der Aufgabe, den Studierenden Kompetenzen zu vermitteln, die diese umfassend zum adäquaten Umgang mit den aus dem Wandel resultierenden sozialen und technologischen Veränderungen befähigt. Werden deren Auswirkungen und Erscheinungsbilder als größtenteils unbekannt prognostiziert, erscheinen Future Skills nun als Bedingung, „gesellschaftliche Veränderungen mutig gestalten zu können, indem sie Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen schaffen und sowohl das Entwickeln visionärer Lösungen unterstützen als auch Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen“ (Stifterverband/McKinsey 2021, S. 2) – damit offenbart der Diskurs um Future Skills einen gesellschaftlichen Gestaltungsanspruch.

Die Diskussion über die Bedeutung von Future Skills für die Hochschulbildung hat auch Kritiker auf den Plan gerufen. So verdeutlicht ein Review von Kalz (2023), der die Entwicklung der Auseinandersetzung um *Zukunftskompetenzen* in den letzten drei Jahrzehnten nachzeichnet, dass der Begriff *Future Skills* bisher nicht ausreichend „von den 21st Century Skills und den Schlüsselkompetenzen und Kernkompetenzen“ (S. 5) abgegrenzt wird. So lässt sich die Beschäftigung mit Zukunftskompetenzen im Rahmen der Hochschule zwar in eine Tradition vergleichbarer bzw. ähnlicher Initiativen einordnen, „die aber nicht unbedingt aufeinander bezogen argumentieren und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede darstellen“ (ebd., S. 5) – damit drängt sich die Frage auf, ob Future Skills tatsächlich ein neues und somit auch für die Hochschuldidaktik relevantes Konzept darstellen.

Kalz' (2023) identifiziert in seiner kritischen Literaturanalyse neun „Problemfelder von Zukunftskompetenzen“ (S. 9), die neben der Schwierigkeit begrifflicher Abgrenzung auch die fehlende „Systematik und Kohärenz der unter <<Future Skills>> gefassten Fähigkeiten“ (S. 10; hervorgeh. i.O.) umfassen – diese gilt jedoch als notwendig, um gegenwärtige Konzepte überhaupt miteinander vergleichen und idealiter in eine Synthese überführen zu können. Ferner stehen die fehlende, für die Operationalisierung von Future Skills aber notwendige, Priorisierung von Fähigkeiten untereinander sowie „die fehlende Evidenz zu Effekten“ (S. 9) spezifischer unter *Future Skills* firmierender Fähigkeiten in der Kritik. Für den deutschsprachigen Raum verweist Kalz (2023) auf das Fehlen empirischer Studien, die „Effekte von Zukunftskompetenzen auf Variablen wie z.B. Bildungserfolg, Jobchancen Jobzufriedenheit oder gesellschaftliches Engagement aufzeigen können“ (S. 9). Neben weiteren Problemfeldern wie bspw. der „Erfassung und Messung von Zukunftskompetenzen“ (S. 11), der „implizite[n] Abwertung von Wissen“ (S. 12) oder der „[u]nklare[n] Beziehung zum Lerntransfer“ (S. 13) bilanziert Kalz (2023),

„dass eine nicht evidenzbasierte Förderung von Bildungsinnovationen wie am Beispiel der Zukunftskompetenzen an Hochschulen einer hohen Beliebtheit und Unvergleichbarkeit ausgesetzt ist, die als Zusatzeffekt auch noch den Anschluss an internationale Forschung und Praxis zu diesen Themenfeldern unterminiert“ (S. 16).

Ihm folgend, vollzieht sich im aktuellen Trend hin zu Zukunftskompetenzen wie schon in der damaligen *Kompetenzwende* „eine partielle Replikation der auf Verwertung und Verwertbarkeit ausgerichteten Abkehr von Bildung hin zur Performanz“ (ebd., S. 17) – allerdings mit dem Unterschied, dass im Falle von Zukunftskompetenzen die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft mit Beratungsunternehmen Kompetenzmodelle hervorbrächte, die einen klaren „Fokus auf Ökonomisierung und Verwertbarkeit“ (ebd.) von Hochschulbildung offenbarten; ferner zögen diese eine „institutionelle Entgrenzung“ (Bettinger, zit. in Kalz 2023, S. 17) der Diskussion um Zukunftskompetenzen nach sich.

Angesichts der Kritik eines fehlenden Bezugs zum Bildungsbegriff, plädieren wir in diesem Beitrag für ein (Kompetenz-)Verständnis von Future Skills, das *bildungstheoretisch* verortet ist. Denn auf diese Weise kann dies über den rein *funktionalen*, d. h. ökonomischen Verwertungsinteressen dienenden, Charakter hinausweisen, der sich in bisherigen Kompetenz- und Future Skills-Modellen zumeist als eine Art *Reaktionsfähigkeit auf externe Anforderungen* offenbart (Kapitel 5). Leitend ist dabei ein humanistisches Bildungsideal, das Future Skills und deren Handlungsfelder an eine „kulturelle Leitidee“ (Nida-Rümelin 2013, S. 7) knüpft; dieses adressiert auch die im Kompetenzdiskurs eher stiefmütterlich behandelte Werte-Dimension. Das daraus resultierende Verständnis von Kompetenz sollte somit einerseits den *wissenschaftlichen* Ansprüchen an ein Studium genügen und andererseits dem Bildungsideal der Selbstbestimmung genauso Vorschub leisten wie einem kritisch-gesellschaftlichen Gestaltungsanspruch – gerade letzterer Aspekt scheint geeignet, die *Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement* und den Anspruch transdisziplinärer Wissenschaftspraxis zu vereinen.

3.2 Der MarSkills Studienbereich

Der soziale und technologische Wandel hat die Überlegungen über eine zeitgemäße Form des Studiums an Hochschulen bundesweit geprägt. Begleitet wurden diese durch strukturelle Rahmenbedingungen, die im Kontext der Bologna-Reform Anfang der 2000er Jahre zu gravierenden Veränderungen der Hochschullandschaft geführt haben – allem voran in Richtung einer verstärkten Output- und Employability-Orientierung sowie einer Verengung und Verschulung von Hochschulbildung.

An der Universität Marburg mündete die von verschiedenen Seiten geäußerte Kritik an den Studienstrukturen in einer Studienstrukturreform. Deren Anspruch lag besonders in

der Etablierung von Strukturen, die einer an den Zielen und Formaten orientierten Vermittlung von Future Skills gerecht wird (Dippelhofer/Piesk/Kraatz 2023). Die mit dieser Reform seit dem Wintersemester 2022/23 in Kraft getretenen Veränderungen beziehen sich zum einen auf die Möglichkeit, sich entweder in einem sechs- oder achtsemestrigen Bachelor mit – wie üblich – nur einem Fach zu immatrikulieren oder in der sechssemestrigen Variante ein weiteres Fach bzw. sich in der achtsemestrigen Version zwei zusätzlichen Fächern zu widmen. Ergänzt werden alle Studienmöglichkeiten zum anderen durch ein neues zu absolvierendes Feld: Den *MarSkills Studienbereich*. Diesem liegt nicht nur der Anspruch zugrunde, Einblicke in andere Disziplinen, deren Perspektiven, Vorgehensweisen und Strategien zu bekommen. Es geht auch um die Möglichkeit, Problemstellungen von gesellschaftlicher Relevanz zu bearbeiten und auf diese Weise über interdisziplinäre Bezüge hinaus einen transdisziplinären Übungsraum zu schaffen.

Mit diesem Anliegen speist sich der Studienbereich aus einem Pool an differenzierten Angeboten, der von unterschiedlichen Seiten gefüllt wird: So einerseits aus Angeboten anderer Disziplinen, die für diesen Kontext eigene Module für fachfremde Studierende öffnen; die künftigen Hochqualifizierten können die dort offerierten Veranstaltungen je nach Interesse wählen und sich damit fachlich übergreifend weiterbilden. Andererseits bietet der neue Studienbereich einen eigenen Pool an, in dem weitergehende methodische wie formale Fähigkeiten im Zentrum stehen, denen zur Lösung künftiger Herausforderungen Bedeutung zugeschrieben wird – bspw. digitale und sprachliche Kompetenzen (MarSkills o.J. a).

Einen dies tiefgehend aufgreifenden Rahmen innerhalb des MarSkills Studienbereichs bietet das sogenannte *Marburg Modul*. In diesem können Studierende aus einem Pool gesellschaftsbezogener Themen und Fragestellungen wählen und sich diesen mit ebenfalls daran interessierten Studierenden aus anderen Disziplinen im Rahmen einer freigestaltbaren Projektarbeit widmen. Neben Lehrenden können auch Studierende sowie außerwissenschaftliche Akteurinnen und Akteure eigene Inhalte und Vorstellungen einbringen – und als Impulsgeber zur inhaltlichen wie formalen Gestaltung zur Verfügung stehen. Verbunden ist damit die Vorstellung, neue bzw. andere Perspektiven, Herangehens- und Bearbeitungsweisen derselben Fragestellung kennenzulernen, auszuprobieren und auf diese Weise weitere fachliche und den Studierenden berufliche sowie soziale Kompetenzen zu vermitteln. Differenzierte Plattformen sollen nicht nur einen Austausch zwischen den Projektgruppen, sondern auch mit der Öffentlichkeit sichern – so etwa ein übergreifendes Kolloquium sowie ein Symposium am Ende der Projektarbeit (MarSkills o.J. b).

Eine so verstandene Projektarbeit stellt nicht nur aufgrund der differenzierten Kommunikationsformen in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft Studierende und Lehrende vor besondere Herausforderungen; es bedarf für die Entwicklung, Erprobung und Überprüfung von Lösungsansätzen für gesellschaftliche Problemlagen fächerübergreifender Perspektiven und Strategien – und somit fächerübergreifender Fähigkeiten. Nicht zuletzt an dieser Stelle setzt das Konzept von Future Skills an, Studierende zu befähigen, komplexe Problemstellungen qua wissenschaftlichen Reflexionsvermögens einzuordnen und diese mittels transdisziplinärer Methoden zu bearbeiten. Auf diese Weise will der MarSkills Studienbereich einen „Beitrag der Wissenschaft zur Bewältigung Großer gesellschaftlicher Herausforderungen“ (WR 2015, S. 27) sowie zu einer zukunftsfähigen und Lehre leisten (WR 2022).

4 Bildungsziele MarSkills

Grundlage des MarSkills Studienbereiches sind spezifische Bildungsziele, denen ein ganzheitliches Verständnis von akademischer Bildung zugrunde liegt. Im Zentrum stehen dabei (1) die Bildung einer mündigen, d. h. kritisch-reflektierten sowie selbstbestimmten, Persönlichkeit der Studierenden, (2) die aktive Mitgestaltung am gesellschaftlichen Wandel, (3) die Vermittlung bzw. der Erwerb von Future Skills, die für den Arbeitsmarkt der Zukunft als besonders relevant eingestuft werden, (4) die Weitergestaltung bzw. -entwicklung von Wissenschaft, die auf dem Ideal der *Einheit von Forschung Lehre* gründet und Raum für transdisziplinäre Praxis ermöglicht. Im Zentrum dieser Bildungsziele steht der Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen – so z.B. kritisches Denken, Digital Literacy, ethische oder kommunikative Kompetenzen. Als „Future Skills“ gefasst, werden hierunter Schlüsselkompetenzen verstanden, die zu mehreren Inhalts- und Lebensbereichen in Beziehung stehen und die Studierende zu *wissenschaftlich-reflektiertem* und *mündigem Handeln* in sich immer schneller verändernden und unsichereren Umwelten und Kontexten befähigen sollen.

4.1 Persönlichkeitsbildung

Das Konzept der *Persönlichkeitsbildung* an der Universität steht in der Tradition des (neu-)humanistischen Bildungsbegriffs, der im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert durch die Bildungsphilosophie von Fichte, Schleiermacher, Kant, vor allem aber Wilhelm von Humboldt für die Universität entwickelt wurde. Fußend auf dem Mündigkeitsideal der Aufklärung, ist es ihr Ziel, Studierende bei der Entwicklung einer eigenständigen, kritischen, d. h. durch stete Reflektion erreichten, Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Damit ist

eine *Rationalität* intendiert, die gerade an der Universität auf dem *wissenschaftlich-reflektierenden*, d. h. auf theorie- und empiriebasierten, *Abwägen* von Gründen basiert (Nida-Rümelin 2014). Mit dieser Urteilsfähigkeit geht zugleich das Bildungsideal eines *selbstbestimmten* und in individueller sowie gesellschaftlicher Hinsicht *verantwortlichen Handelns* einher.

Das humanistische, auf Rationalität, Freiheit und Verantwortung gründende, Denken der gebildeten Persönlichkeit ist zum einen *universalistisch*, d. h., „[e]s nimmt den Menschen, unabhängig von seiner Hautfarbe, seiner Religion, seinem Geschlecht, seiner Herkunft in den Blick und schreibt ihm die gleiche Fähigkeit zur Verantwortung, zur Deliberation, zur Freiheit, zur Autonomie zu“ (Nida-Rümelin 2014, S. 146); es ist zum anderen *empathisch*, da es „um die Beschränktheit der eignen Perspektive [weiß] und verlangt, sich in die andere Person hineinzusetzen, um Verständigung möglich zu machen“ (ebd., S. 146). Schließlich ist es *inklusiv*, denn „es bezieht alle ein, die an der Verständigung teilhaben wollen und können“ (ebd., S. 146). Die universitäre Persönlichkeitsbildung zielt ferner auf die Entfaltung individueller Interessen, Begabungen und die Realisierung eigener Vorsätze innerhalb des Studiums sowie in der Lebenspraxis, zu der ebenso die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit gehört wie das Bewusstsein, sich als ein Teil der Gesellschaft zu begreifen. Denn die Lebenspraxis ist trotz aller moralisch begründbaren individuellen Ansprüche *a priori* sozial gebunden – d. h., dass eine zeitgemäße Persönlichkeitsbildung gerade im Lichte aktueller Herausforderungen, wie sie sich auf internationaler Ebene u.a. durch kriegerische Auseinandersetzungen und auf innenpolitischer Ebene durch gesellschaftliche Polarisierungen darstellen, die Förderung sozialer Kompetenzen (z.B. Kooperationskompetenz, ethische Kompetenz) mitberücksichtigen muss.

Dadurch wird die individuelle Lebenspraxis noch stärker in den Rahmen politisch-sozialer Verantwortung sowie gemeinsamer gesellschaftlicher Wertevorstellungen gestellt (Spoun/Wunderlich 2005). Zugleich ist damit eine wesentliche Voraussetzung für sozialen Zusammenhalt liberaler Gesellschaften beschrieben, die sich trotz aller verfassungsrechtlich gesicherter individueller Freiheiten auf ein Mindestmaß an gemeinsamen grundlegenden Werten verständigen muss. Neben den bereits genannten humanistischen Grundprinzipien der *Universalität*, *Empathie* und *Inklusion* offenbaren zudem die ersten 19 Artikel des Grundgesetzes weitere liberal-demokratische Grundwerte wie Freiheit, Toleranz und Solidarität. Da liberalen Gesellschaften Pluralität, d. h. vielfältige Wertorientierungen, verfassungsgemäß und kulturell immanent ist, sollten Future Skills im gleichen Maße dazu befähigen, sich an Austauschprozessen auch *über* Werte zu

beteiligen, wobei hier besonders selbstregulative Kompetenzen wie z.B. *Ambiguitätstoleranz* von Bedeutung sind, die einen konstruktiven *Umgang mit Differenz* ermöglichen.

Wenn allerdings das humanistische Bildungsideal bereits ausgedient haben soll, wie postmoderne und kulturrelativistische Skeptiker bisweilen leichtfertig behaupten (bspw. Grünberger 2017), müssen diese sich an dieser Stelle nach sinnvollen Alternativen fragen lassen, welche einerseits grundlegende individuelle Menschenrechte wahren und andererseits den sozialen Zusammenhalt nicht aus den Augen verlieren – gerade angesichts verschärfender gesellschaftlicher Polarisierung und eines aktuellen Rechtsrucks durch alle liberale Gesellschaften hindurch.

Die gebildete Persönlichkeit macht darüber hinaus auch die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und einer entsprechenden Durchsetzungskraft – kurz: *Handlungskompetenz* – aus, die über fachspezifisches Wissen hinausgeht. Sie ermöglicht den Einklang zwischen eigenen Überzeugungen und gelebter individueller und kollektiver Praxis (Kohlberg 1987). Darüber hinaus ist auch ein angemessener Umgang mit den eigenen Emotionen von Bedeutung (Flitner 1969), denn das Einnehmen unterschiedlicher Rollen in beruflichen, privaten und zivilgesellschaftlichen Kontexten erfordert einen sicheren Umgang mit teils sich widersprechenden sozialen und kulturellen Anforderungen, für die neben kritischem Denken auch Kompetenzen wie Resilienz, Ambiguitätstoleranz und ethische Kompetenz notwendig sind (Ehlers 2019; Dahrendorf 1958).

Zur Persönlichkeitsbildung gehört schließlich die Förderung lebensweltlichen Orientierungswissens (Nida-Rümelin 2013). Insbesondere das inter- und transdisziplinär konzipierte Marburg Modul, das durch die Bearbeitung realer gesellschaftlicher Probleme die gesellschaftliche Praxis stark in den Blick nimmt, eröffnet Studierenden die Möglichkeit, reale gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten und dabei ihre eigene Rolle innerhalb der Gesellschaft zu reflektieren. Zugleich stark an Erfahrungsmomente der Studierenden gebunden, bedarf dieses Bildungsziel konkreter Reflexionsräume, in denen das Erfahrene überdacht und eingeordnet werden kann (Rogmann 2016). Erfahrungsbasiertes Lernen wiederum bildet die Möglichkeit für Selbstwirksamkeitserfahrungen, die für jegliche menschliche Entwicklungsprozesse von entscheidender Bedeutung sind. Der MarSkills Studienbereich und insbesondere das Marburg Modul verstehen sich somit als disziplinübergreifender Erfahrungs- und Übungsraum, um autonome, kritische und handlungsfähige Persönlichkeiten ganzheitlich zu fördern.

4.2 Gesellschaftlichen Wandel mitgestalten – Bildung von aktivem Bürgersinn

Die Bildung einer kritisch-reflektierenden und verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeit steht im Kontext des lebenslangen Lernens und ist Voraussetzung dafür, dass Individuen ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger innerhalb der Gesellschaft wahrnehmen. Dass eine freiheitliche und zugleich sozial gerechte Gesellschaft auf zivilgesellschaftliches Engagement angewiesen ist, spiegelt sich darin, dass der „freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1991, S. 112). Der Kitt, der die Gesellschaft zusammenhält, kann demnach nicht einfach von außen – per Gesetz – verordnet werden. Vielmehr speist sich die Regulierung aus der „moralischen Substanz“ (ebd., S. 112) und der Handlungsfähigkeit jedes Einzelnen. So ist die Gesellschaft darauf angewiesen, dass ihre Bürgerinnen und Bürger „einen am Wohl der Gemeinschaft orientierten Standpunkt“ (Nida-Rümelin 2013, S. 186) einnehmen und für diesen aktiv eintreten können. Gerade das Studium bietet dabei Impulse für gesellschaftliches Engagement, z. B. im Rahmen hochschulpolitischer Aktivitäten, Lehrveranstaltungen, Studierendenorganisationen oder eines Engagements außerhalb der Hochschule.

Auch formal hat dabei im Besonderen die Universität den Auftrag, unter den Studierenden „die Befähigung zu gesellschaftlichem Engagement“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 11) zu fördern. Dies wird seit 1945 auch mit dem Blick verknüpft, demokratische Werte zu vermitteln, um sowohl ein friedliches und soziales Zusammenleben zu ermöglichen als auch einen Rückfall in autoritäre Regierungs- und Gesellschaftsstrukturen zu verhindern (Philipps 1995). Ein Blick auf den Zustand liberaler Demokratien macht deutlich, dass ihre Gesellschaften – gleichwohl des Fehlens einer oft skizzierten Spaltung – im Rahmen sich radikalisierender Ränder, verstärkter Fragmentierungen sowie um sich greifender, antidemokratischer und zumal rechtspopulistischer Entwicklungen zunehmend unter Druck stehen (Mau/Lux/Westheuser 2023; Kneip/Merkel/Weßels 2020; Bos/Lorenz 2021; Horst/Adorf/Decker 2018).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Future Skills geeignet, Studierende durch entsprechende Lehr-/Lernformate in ihrer „Bürgerkompetenz“ (Europäischer Rat 2018, S. 4) zu fördern. Die Förderung eines aktiven Bürgersinns orientiert sich im Studium im Besonderen am Konzept der „gesellschaftlichen Kompetenz“, knüpft an politische, ökologische, ökonomische sowie ethisch-kulturelle Fragestellungen an und ist gleichermaßen moral- und handlungsbezogen (Negt 1997; Matthes 2015). Der Fokus auf eine gesellschaftsbezogene Handlungsfähigkeit unterstreicht, dass Studierende nicht nur im Sinne „reflektierter Zuschauer“ über gesellschaftliches Urteilswissen verfügen, sondern als

„interventionsfähige Bürger“ (Detjen 2013, S. 222 ff.) auch den Willen und die Fähigkeit besitzen, sich in gesellschaftliche Belange einzumischen. Dies zu fördern erscheint umso relevanter, ist diese Gruppe doch später überproportional häufig in Schlüsselpositionen mit gesellschaftlicher Verantwortung vertreten (Hartmann 2004).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit das Konzept des *Citoyens* über nationale Grenzen hinaus zu denken ist. Denn weitaus stärker als früher sind heutige Studierende, wie die HRK (2017) treffend beschreibt, „mit den Auswirkungen der Globalisierung konfrontiert“ (S. 2). Entsprechend plädiert sie für solche Curricula, in denen sich diese Gruppe „adäquat zur Wahrnehmung eines verantwortungsbewussten Weltbürgertums (global citizenship) qualifizieren“ (S. 3) kann. *Global Citizenship* steht dabei für ein normatives, u.a. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aufgegangenes, Konzept, welches die Rechte und teils moralischen Pflichten des *Bürgers* (engl. *citizen*) in einen internationalen Zusammenhang stellt. Es setzt sich aus zwei grundlegenden Konzepten, der *Globalisierung* und dem *Kosmopolitismus* zusammen. *Globalisierung* steht dabei für eine inzwischen nicht unumstrittene Entwicklung, die die wachsenden wirtschaftlichen, technologischen und politischen Verflechtungen über den Globus beschreibt und dabei wichtige – und nicht zuletzt ethische – Fragen zur Art und Richtung des kulturellen und wirtschaftlichen Austauschs aufwirft (Fanghanel/Cousin 2012). *Kosmopolitismus* indes beschreibt eine Strömung innerhalb der politischen Philosophie, die die Verflechtung zwischen Individuen, die moralische Fragwürdigkeit politischer Grenzen und die Vision eines globalen Friedens hervorhebt, der auf den allgemeinen Menschenrechten basiert (Carter 2001).

Die Didaktik der politischen Bildung hat solche Überlegungen mittlerweile ebenso aufgenommen wie internationale Organisationen. So haben bspw. der Europarat (2010) mit der *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, die UNESCO (2014 bzw. 2020) mit *Global Citizenship Education* bzw. *Education for Sustainable Development* sowie die OECD (2019) mit dem *OECD PISA global competence framework* differenzierte Konzepte für den Bildungssektor vorgelegt. Aus Sicht der Bundesrepublik Deutschland zeigen nicht nur kriegerische Auseinandersetzungen wie in Syrien, der Ukraine und zuletzt auch in Israel und Gaza, dass globale Ereignisse unmittelbare innenpolitische Konsequenzen nach sich ziehen. Herausforderungen wie Migration, das politische Bemühen um die Klimaziele und einen emissionsfreien Wirtschaftskreislauf ebenso wie wahrgenommene (inter-)kulturelle Verteilungskonflikte verdeutlichen ferner, wie wichtig für liberale Gesellschaften ein staatsbürgerliches Bewusstsein ihrer Bevölkerung ist, das die globalen Entwicklungen kritisch in den Blick nimmt und

damit einer Handlungskompetenz Vorschub leistet, um Herausforderungen national sowie international als Gemeinschaft zu bewältigen.

Im Bereich der Hochschule bieten die hier genannten Konzepte didaktische Anknüpfungspunkte, wie sie etwa in hochschulischen Konzepten für *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Holst/Singer-Brodowski 2022) bereits umgesetzt werden. Bei deren Implementierung ist insbesondere die Universität gefragt, etwaige Konzepte an den Spezifika akademischer Bildung zu orientieren – und damit an einer Kompetenzvermittlung zu arbeiten, die auf ein *wissenschaftlich-reflektiertes* und *mündiges Handeln* abzielt.

Unter diesen Voraussetzungen möchten der MarSkills Studienbereich und vor allem das inter- und transdisziplinäre Marburg Modul Studierende für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Wandel sensibilisieren und sie auf der Basis der zuvor genannten Schwerpunkte im Rahmen *sozialer und gesellschaftsbezogener Future Skills* wie Kooperations- und Kommunikationskompetenz, ökonomische, ökologische und politische Kompetenz und schließlich ethische und (inter-)kulturelle Kompetenz fördern.

4.3 Future Skills und der Arbeitsmarkt – Eine komplementäre Beziehung

Sowohl der sozioökonomische Wandel als auch der technologische Fortschritt haben als Treiber gesellschaftlicher Veränderung auch Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, der in zunehmendem Maße durch den „Drift to Self-Organisation“ (Ehlers 2020, S. 129) gekennzeichnet ist. In Selbstorganisationsprozessen wirken dabei „Elemente in einem System auf bestimmte, aber unvorhersagbare Weise zusammen“ (ebd., S. 129). Diese Unvorhersehbarkeit wird auch unter dem Begriff emergenter Kontexte zusammengefasst, die – so die weitergehende Prognose – den Arbeitsmarkt der Zukunft im Wesentlichen kennzeichnen. Als jetzt schon absehbar gilt zum einen, dass sich die erfolgreichen Unternehmen der Zukunft durch Innovationskraft und Anpassung an kontinuierliche Veränderungen auszeichnen werden (BMBF 2016). Die Organisationsentwicklung wird hier in hohem Maße von der Kompetenzentwicklung der Beschäftigten abhängen, die eng mit dem *lebenslangen Lernen* verknüpft wird.

Zum anderen wird bereits sichtbar, dass die Arbeitswelt von Morgen noch deutlicher als gegenwärtig von technologischem Fortschritt in Form von Robotik, künstlicher Intelligenz, Digitalisierung und Vernetzung, Mensch-Maschine-Schnittstellen sowie mehr Nachhaltigkeit als zentralem Leitprinzip, zunehmender Migration und einem Wandel von Lebensstilen geprägt wird (Daheim/Wintermann 2016). Im Zusammenhang technologischer Disruptionen, die nicht nur von neuen Geschäftsmodellen, sondern auch

Arbeitsweisen begleitet werden, wird ein *agiles Arbeitshandeln* als zentral angesehen (Linke/Schäffer 2020). Weitestgehend bedeutungsgleich mit dem bildungswissenschaftlichen Terminus *Kompetenz*, impliziert der Begriff, „dass ArbeitnehmerInnen selbst- und eigenständig Arbeitsvorgänge und Arbeitshandlungen organisieren und abstimmen. Dazu gehört auch der gezielte Umgang mit Unsicherheiten bei der Arbeit und dem Eingehen von Risiken“ (ebd., S. 459).

Entsprechend spielt bereits in Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt der Zukunft der Erwerb von Future Skills im Bereich digitaler Kommunikation und Kooperation eine wichtige Rolle. Im Sinne des agilen Arbeitshandelns umfassen diese u.a. Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Tools wie Projektmanagement-Plattformen und kollaborativer Software (z.B. Trello, Slack, Miro, Zoom oder Discord) sowie agiler Frameworks (z.B. Scrum), die Projektarbeit im Team losgelöst von Raum und Zeit ermöglichen. Damit geht einerseits ein neues Maß an Flexibilität i. S. des „student-centered learning“ (Kerimbayev et al. 2023) einher, gleichzeitig jedoch neue Anforderungen im Bereich sachlicher, sozialer und persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang gewinnen ferner Future Skills wie Lernkompetenz und Design Thinking und Entscheidungskompetenz an Bedeutung – dies gilt umso mehr, als die Wirtschaft der Herausforderung einer sozial-ökologischen Transformation gegenübersteht und die Graduierten als Entscheidungsträger aufgerufen sind, diesen Wandel verantwortungsvoll mitzugestalten (Holst/Martin 2017; Hartmann 2004). Dabei dürfte besonders interessant sein, inwieweit die Unternehmen der Zukunft auch mit Blick auf demokratische Mitgestaltung und -bestimmung geprägt sein werden (Wolf 2003).

Der Anspruch der *Employability*, auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, steht in einem Spannungsfeld zwischen Erwartungen aus der Wirtschaft und dem Bildungsanspruch wissenschaftlicher Expertisen, die ein einseitiges, auf die berufliche Qualifizierung abzielendes Verständnis der Universität ablehnen und darin eher eine berufliche Befähigung sehen. So kritisiert etwa Lenzen (2012), dass die deutschen Universitäten in ihrer Tradition weder ‚Ausbildungsstätten‘ noch eindimensionale ‚Fertigungsstraßen‘ seien. Inwieweit sich Studium und Lehre demnach an den Vorstellungen der Unternehmen orientieren sollten, wird vielfach diskutiert. Dass die Idee universitärer Bildung und Employability, wie sie in der bereits genannten Gegenüberstellung von *Humboldtianern* und *Bolognesern* angerissen wurde, nicht zwingend einen Widerspruch darstellen muss, sondern auch komplementär verstanden werden kann, hat die Bildungstheorie seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bereits überzeugend dargestellt. So hat bspw. Klafki (2007) argumentiert, dass Bildung neben der Fokussierung auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* einer inhaltlichen Ergänzung bedürfe, die

„auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität [abzielt], auf die Entwicklung, seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren“ (S. 69).

Da diese Mehrdimensionalität „Berufsbildung und Berufswahl-Beratung als ein Element von Allgemeinbildung“ (S. 69) betrachtet, werde, wie Klafki an anderer Stelle argumentiert, „ein auf irrigen Voraussetzungen beruhendes Element der Humboldt’schen Bildungsauffassung korrigiert zugunsten einer dialektischen Interpretation des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (S. 28). Werden die „Transformationsprozesse innerhalb eines Berufsfeldes [...] intensiver, tiefgreifender und schneller“ (Ehlers 2020, S. 204) wahrgenommen, benötigen zukünftige Arbeitnehmerinnen und -nehmer ein entsprechendes Kompetenzprofil. Zum einen bedarf es der Fähigkeit mit den ständig wechselnden und wachsenden Herausforderungen adäquat umzugehen; zum anderen eines Aushaltens des ökonomischen und wissenschaftlichen Spannungsfelds i. S. der von Klafki skizzierten Dialektik.

Der Flexibilisierung und Modernisierung im Arbeitsumfeld trägt der MarSkills-Bereich mit seinen fachübergreifenden Modulinhalten Rechnung. Bereits in Bachelorstudiengängen wird so der Fokus auf die Erweiterung und Vertiefung von relevanten Future Skills gelegt, die Studierende auf den Arbeitsmarkt der Zukunft vorbereiten.

4.4 Modus 2: Wissenschaft weiterdenken und -entwickeln

In Zeiten technologischen und sozialen Wandels entwickeln sich auch Verständnis und Praxis von Wissenschaft weiter. Beispiele wie die Energiewende, Smart-City-Projekte oder der Umgang mit der Corona-Pandemie sowie Künstlicher Intelligenz verdeutlichen den Stellenwert der Wissenschaft bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen i. S. transdisziplinärer Wissenschaftspraxis. So bilden etwa im Rahmen von „Horizont Europa“, dem Förderungsprogramm für Forschung und Innovation der Europäischen Union, ebensolche gesellschaftlichen Herausforderungen den Ausgangspunkt künftiger Forschung (BMBF 2022). Neben der Kooperation unterschiedlicher akademischer Disziplinen in einem interdisziplinären Rahmen wird die Involvierung von Akteurinnen und Akteuren aus der gesellschaftlichen Praxis sowie deren Wissens- und Erfahrungsbestände in den Fokus gerückt – d. h. aus Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft. Eine solche Zusammenarbeit mit dem Ziel der gemeinsamen Wissensgenerierung wird unter den Begriffen *Modus 2* oder Transdisziplinarität beschrieben und geht damit über eine Wissensgenerierung im rein wissenschaftlichen Kontext hinaus (Modus 1). Kennzeichnend ist in diesem erweiterten Kontext dabei der Charakter „einer

anwendungsorientierten, praxisintegrierten und disziplinenübergreifenden Forschung“ (Langemeyer 2021, S. 185), die im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlich organisierten Einrichtungen und wissenschaftlichen Institutionen steht.

Die Future Skills und ihre Realisierung sollen hier dem Anspruch an eine disziplinerweiternde Forschung gerecht zu werden und das Arbeiten in inter- und transdisziplinären Teams begleiten. Dabei sind personale, methodische und soziale bzw. gesellschaftsbezogene Kompetenzen von Bedeutung, da sie Selbstbestimmung und -organisation, effizientes Projektmanagement und Verständigung im Team gleichermaßen ermöglichen. Entsprechend sollen Studierende und Lehrende dazu motiviert werden, Forschungsfragen und Themen aufzugreifen, die gesellschaftlich bewegen und zwar unabhängig davon, „ob es [...] um alternative ökonomische Modelle, die Verbreitung dezentraler Energien oder Antworten auf den demographischen Wandel oder die zunehmende Diversität in Städten und Regionen geht“ (Schneidewind 2013, S. 30)

Hochschulen wird so noch deutlicher der Status einer Plattform für Wissenschaft in der Öffentlichkeit zuteil: Dies dürfte auf der einen Seite die Rolle der Fachhochschulen und ihren Fokus auf die außerwissenschaftliche Praxis stärken. Zu reflektieren wäre dabei, inwieweit der Ansatz des *Modus 2* auch hier disziplinübergreifend realisierbar ist. Auf der anderen Seite sind auch an Universitäten, an denen seit langer Zeit eine transdisziplinäre Orientierung zu beobachten ist, Veränderungen zu vermuten, etwa bei den ihr zugeschriebenen gesellschaftspolitischen Erwartungen und Möglichkeiten, diese umzusetzen. Das dürfte hochschulübergreifend Fragen nach dem jeweiligen institutionellen Selbstverständnis und deren Realisierung in Forschung und Lehre hervorrufen. Ergänzung fände dies in einem beide Institutionen einbeziehendes bzw. umfassendes Verständnis von Transdisziplinarität und deren Ausgestaltung – besonders hinsichtlich des Aspekts, dass das transdisziplinäre Ideal und dessen Umsetzung von dem jeweiligen hochschulischen Selbstverständnis und nicht zuletzt den strukturellen Rahmenbedingungen abhängen dürfte (Dippelhofer/Piesk 2023).

Mittels Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekten, wie sie etwa der MarSkills Studienbereich bereitstellt, kann sich im Besonderen die Universität noch mehr gesellschaftsbezogenen Herausforderungen widmen und zu einer zentralen, gesellschaftsverbundenen Akteurin werden, die aus ihrer teilweise isolierten Disziplinarität heraustritt. Dabei dürfte es zum einen Gegenstand weiterer empirischer Forschung und hochschulpolitischer Diskussion sein, in welchem Rahmen die jeweiligen identitätsbildenden fachspezifischen Grundlagen bestehen bleiben und transdisziplinäre Vorstellungen realisiert

werden. Zum anderen stellt dies die gesellschaftspolitischen Zuschreibungen an die Universität ins Zentrum, die dort den Modus 2 deutlicher als an Fachhochschulen rahmen.

5 Kompetenzmodell: Future Skills im MarSkills Studienbereich

Um das Verständnis von *Future Skills*, die wir als zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen verstehen und die ein Kernmerkmal des MarSkills Studienbereichs ausmachen, zu präzisieren, ist zunächst nach den Aspekten von (akademischer) Kompetenz zu fragen. Der Begriff *Kompetenz* hat im Zuge der PISA-Studien der OECD und der das europäische Hochschulsystem betreffenden Bologna-Reformen enorm an Bedeutung gewonnen und sich in den letzten zwei Jahrzehnten zur Leitkategorie pädagogischer und andragogischer Bildungsarbeit entwickelt. Während die Bedeutungsfacetten und Modelle von Kompetenz sich disziplinübergreifend unterscheiden, erfolgt für den schulischen und auch den hochschulischen Bereich (Bartosch 2019) i. d. R. eine starke Orientierung an Weinert (2001; Kapitel 3.1). Es handelt sich hier um ein mehrdimensionales Konzept, das über eine reine Wissensverfügung hinausgeht, denn für die *erfolgreiche* und *verantwortungsvolle* Bearbeitung von Problemstellungen in unterschiedlichen Situationen bedarf es ferner der Motivation, des Willens und der sozialen Fähigkeit des Individuums.

Die Entwicklung *akademischer Kompetenz* indes zeichnet sich nach dem Kompetenzmodell des *Hochschulqualifikationsrahmens* (HQR) durch „die Befähigung zu reflexivem/innovativem Handeln“ (HRK/KMK 2017, S. 3) aus. Die dem Kompetenzverständnis inhärente Wissensdimension bewegt sich „zwischen reflexiver Wissensanwendung (unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse) und kritischer Wissensgenerierung (mit wissenschaftlichen Methoden)“ (ebd. S. 3). Deutlich werden hier also zwei *zentrale* Merkmale akademischer Kompetenz, die sich durch die Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnis genauso auszeichnet wie durch die Wissensgenerierung qua wissenschaftlicher Methoden. Zugleich ist damit ein Verständnis von *Wissenschaftlichkeit* benannt, das u.E. auch für die Entwicklung eines fächerübergreifenden Future Skills-Modells zu berücksichtigen ist. Den Gedanken der Wissenschaftlichkeit aufgreifend, schlägt Elsholz (2019) die „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ als oberstes „Leitziel von Hochschulbildung“ vor. Diese Handlungsfähigkeit wiederum verweise „nun vor allem auf die Arbeits- und Lebenswelt“ (ebd., S. 14), denn „Hochschulbildung findet stets in einem gesellschaftlichen Umfeld statt und ist nie zweckfrei“, was bereits „zu Humboldts Zeiten so [war]“ (ebd., 15). Im Begriff *reflektiert* sei nach Elsholz ferner „die von

Humboldt angelegte Persönlichkeitsbildung“ (ebd., S. 15) und damit ein *Wertebezug* enthalten:

„Reflektiert‘ enthält dabei auch einen Wertebezug, der ebenfalls der Professionalität eingeschrieben ist. Distanzierungsfähigkeit zu erwerben, auch Studieninhalte oder Vorgaben in Frage zu stellen, unterschiedliche argumentative und theoretische Positionen und Perspektiven einnehmen zu können – all dies bedarf der Reflexion, die in einem Studium zu fördern und einzuüben ist.“ (ebd., S. 15; hervorgeh. i.O.)

Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob in dieser Formulierung der genannte Wertebezug ausreichend zum Ausdruck kommt, d. h., ob Reflektion, Distanzierungsfähigkeit und das In-Frage-Stellen per se Werte darstellen, die ggf. die Eigenheiten akademischer Bildung ausreichend beschreiben. Auch Weinert (2001) konkretisiert seinen Kompetenzbegriff um eine Wertedimension, indem er ihn in drei unterschiedliche Typen aufteilt; u.a. in „Handlungskompetenzen, die [...] oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (S. 28). Aber auch hier stellt sich die Frage, auf Basis welcher *Werte* bzw. welcher *Moral* sich eine Handlung vollziehen sollte. Entsprechend ist auch in diesem Kontext schwer zu beantworten, was unter *erfolgreich* und *verantwortungsvoll* zu verstehen ist (Piesk 2023).

Werte und Einstellungen als Teil (akademischer) Kompetenz

Der Versuch von Seidl (2018) die „allzu häufig übersehen[e]“ (S. 1) Dimension der Werte und Haltungen bzw. Einstellungen in ein Kompetenzmodell für die Hochschulen zu integrieren, stützt sich auf das KSAVE-Modell von Binkley et al. (2012). Dieses enthält neben *Knowledge* und *Skills* die Werte-Dimension *Attitudes, Values and Ethics*. Durch diesen Rückgriff könne, so Seidl, die von Schaper et al. (2012) als wichtig erachtete Dimension der *motivationalen Orientierungen und (Wert-)Haltungen* als Teil akademischer Kompetenz angemessen repräsentiert werden. Denn „motivationale Orientierungen und (Wert-)Haltungen/Attitudes, Values und Ethics müssen vorhanden sein, damit das Individuum handlungsfähig wird“ (Seidel 2018, 6). Interessanterweise jedoch finden sich weder bei Binkley et al. (2012) noch bei Seidl (2018) konkrete Begriffsbestimmungen der Dimension *attitudes, values* und *ethics*, die es erlauben würden, die Begriffe auf Basis unterschiedlicher Definitionen zunächst voneinander zu unterscheiden. Während Binkley et al. (2012, S.37) die drei Begriffe als Kategorie zusammenfassen, die sich auf „the behaviors and aptitudes that students exhibit in relation to each of the ten skills“ beziehe – und mit dieser Definition sehr vage bleiben –, verweist Seidl zunächst auf die affektive Lernzieltaxonomie von Glameyer (zitiert nach Seidl 2018, S. 3). Diese strukturiert die Werte-Dimension entlang unterschiedlicher Kategorien, z.B. durch den Begriff

„Wertung“, der sich auf „Dingen und Handlungen einen (emotionalen) Wert beimessen“ (ebd.) bezieht. Im Hinblick auf das KSAVE-Modell führt Seidl (2018) an anderer Stelle aus: „Während Werthaltung im engeren Sinn eine relativ stabile Disposition ist, drückt ‚attitudes‘ eine veränderbare Haltung gegenüber einer Person, einer Idee oder Sache, verbunden mit einer Wertung oder einer Erwartung aus“ (S. 6).

Für eine wünschenswerte Unterscheidung der drei Begriffe erscheinen diese Definitionsversuche jedoch nicht hinreichend, weshalb sich an dieser Stelle ein kurzer soziologischer Exkurs lohnt, ehe Binkleys et al. (2012) KSAVE-Modell genauer betrachtet wird. So beschrieb bereits Kluckhohn (1951) *values* bzw. *Werte* als „a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (S. 395). Diese Definition aufgreifend, sah besonders Talcott Parsons darin

„keine Eigenschaft von Objekten, sondern eine Komponente der Strukturierung (*pattern-ing*) von *Handeln*, eine Komponente, die einen oder mehrere daran orientierte Aktoren auf ein oder mehrere Objekte bezieht. Als ‚Vorstellung‘ wie auch als ‚Orientierungsmuster‘ sind Werte *kulturelle* Objekte, die durch Institutionalisierung zum charakteristischen Merkmal von Gruppen werden können“ (Parsons/Platt 1990, S. 56; hervorgeh. i.O.).

Als Präferenzen für Beurteilung und Bewertungen sozialer Erfordernisse besitzen sie eine soziale Komponente (Gensicke/Neumaier 2014), skizzieren gesellschaftlich geteilte gegenstandsbezogene, situationsübergreifende Haltungen sowie institutionalisierte „Orientierungspunkte für die Normen des Handelns“ (Meulemann 1996, S. 27) und gelten als eine Art *Wegweiser des Wünschenswerten*. Die durch sie transportierten Normalitätsvorstellungen prägen nicht nur die Handlungen und das Verhalten, sondern wirken als von jedem Individuum verinnerlichte Leitbilder auf aktuelle wie künftige Sozialisationsprozesse. Zugleich sind Werte ein ideeller, aber zugleich nicht für jede Situation unbedingt handlungsleitender Bezugsrahmen. Die sich darin spiegelnden Muster werden als Grundlage für eine darauf basierende *Ethik* verstanden, die als eine „Gesamtheit aller Prinzipien, die Handeln, Sitten und Gebräuche der Menschen eines bestimmten Kulturkreises regel[t]“ und in die Vorstellung eines bzw. der Lehre vom „sittlich guten Handeln“ (Krech 2020, S. 204) mündet. Im Rahmen der religionssoziologischen Überlegungen von Max Weber wird diese als idealtypisches Konstrukt für eine nach klaren „Glaubenssätzen, ethischen Normen und Maximen der Lebensführung“ (Matthes 2020, S. 204) aufgebaute Lehre diskutiert und als ein innerer Antrieb für eine moderne Wirtschaftsgesellschaft begriffen.

Inwieweit sich Menschen jedoch in gleichem Maße zu einem Wert bekennen oder nicht, hängt hingegen von den jeweiligen *individuell unterschiedlichen Einstellungen* ab, die

zum einen von individuellen Präferenzen, zum anderen aber auch von gesellschaftlichen Werten beeinflusst werden:

„In der Regel hat eine Person eine Vielzahl von Einstellungen, die zusammengenommen ihre Einstellungsstruktur bilden. Diese dient als soziales Orientierungsschema. Damit ist gemeint, dass Einstellungen die Person darüber informieren, was sie vermeiden muss und wem sie sich annähern kann. Einstellungen sind emotional aufgeladen: Negative Einstellungen verweisen auf Sachverhalte, die die Person schwächer oder stärker ablehnt, während positive Einstellungen auf Gegebenheiten deuten, die die Person mit Freude erwartet“ (Bierhoff/Rohmann 2014, S. 87).

Interessant ist jedoch, dass das KSAVE-Modell in der Kategorie *attitudes, values* und *ethics* trotz mangelnder Begriffsschärfe brauchbare Deskriptoren wählt, da diese dem oben erwähnten Verständnis von *Einstellungen* bzw. *Werthaltungen* durch Bierhoff/Rohmann (2014) weitestgehend entsprechen. Anhand des Fähigkeitsbereichs 1 *Creativity and innovation* zeigt Seidl (2018), wie Werthaltungen als Deskriptoren relativ präzise operationalisiert werden können (Abbildung 1).

Abbildung 1
Ausdifferenzierung des Fähigkeitsbereichs 1 Creativity and innovation des KSAVE-Modells

Knowledge	Skills	Attitudes/values/ethics
<p><i>Think and work creatively and with others</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Know a wide range of idea creation techniques (such as brainstorming) • Be aware of invention, creativity, and innovation from the past within and across national boundaries and cultures • Know the real-world limits to adopting new ideas and how to present them in more acceptable forms • Know how to recognize failures and differentiate between terminal failure and difficulties to overcome <p><i>Implement innovations</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Be aware of and understand where and how innovation will impact and the field in which the innovation will occur • Be aware of the historical and cultural barriers to innovation and creativity 	<p><i>Think creatively</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Create new and worthwhile ideas (both incremental and radical concepts) • Be able to elaborate, refine, analyze, and evaluate one’s own ideas in order to improve and maximize creative efforts <p><i>Work creatively with others</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Develop, implement, and communicate new ideas to others effectively • Be sensitive to the historical and cultural barriers to innovation and creativity <p><i>Implement innovations</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Develop innovative and creative ideas into forms that have impact and can be adopted 	<p><i>Think creatively</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Be open to new and worthwhile ideas (both incremental and radical) <p><i>Work creatively with others</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Be open and responsive to new and diverse perspectives; incorporate group input and feedback into the work • View failure as an opportunity to learn; understand that creativity and innovation is a long-term, cyclical process of small successes and frequent mistakes <p><i>Implement innovations</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Show persistence in presenting and promoting new ideas

Quelle: Binkley et al. 2012, S. 25.

Seidl (2018) verdeutlicht dabei, dass das Zusammenspiel der im KSAVE-Modell vorhandenen Dimensionen zentral „für das Entstehen von (Handlungs-)Kompetenz“ sei: „Das heißt entsprechende motivationale Orientierungen und (Wert-)Haltungen/Attitudes, Values und Ethics müssen vorhanden sein, damit das Individuum handlungsfähig wird. Dies gilt nicht nur aber insbesondere auch für die 21st Century Skills“ (S. 6). Er zeigt zwar anhand des KSAVE-Modells nachvollziehbar, wie Werthaltungen als Teil von Kompetenz betrachtet und konkret operationalisiert werden können (Abbildung 1). Dennoch haben die im exemplarisch gewählten Fähigkeitsbereich *Creativity and innovation* verwendeten Deskriptoren (*Think creatively, work creatively with others, implement innovations*) eher einen *funktionalen* oder *zweckrationalen* Charakter, weil sie einer übergeordneten normativen Leitidee entbehren, deren Fehlen sich auch in dem formulierten Ziel des „Entstehen[s] von Handlungskompetenz“ (S. 6) ausdrückt.

Future Skills-Modell und Kompetenzverständnis im MarSkills Studienbereich

Es ist zwar, wie Elsholz (2019) behauptet, richtig, dass die *humboldt'sche Universität* in Wahrheit nie die zweckfreie Bildung hervorgebracht hat. Denn für Humboldt galt die heute unter *Bildung durch Wissenschaft* bekannte Bildungsidee in erster Linie als *Selbstzweck* i. S. des oben genannten humanistischen Bildungsideals (Kapitel 4.1). Mit dem Ziel, dass „eine angemessene Menschenbildung der Neuordnung von Staatsverfassungen vorangehen müsse“ (Lischewski 2014, S. 173), sollte durch das Studium jeder die Möglichkeit erhalten, seine eigenen Interessen zu verfolgen, um dadurch seinen Charakter individuell und selbstbestimmt zu formen – und damit zu *bilden*: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 1851, S. 9). Als „Vater des Liberalismus“ (Pape 2010, S. 1) war Humboldt daran gelegen, dass Menschen ihre Freiheit nicht i. S. eines Egozentrismus missverstehen, sondern, den Blick auf individuelle Freiheit, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus und freien Gedankenaustausch als Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens richteten. Bildung sollte sie dazu befähigen, sich als freie und selbstbestimmte *Bürger* in gesellschaftliche Belange einzumischen und die Gesellschaft als Ganze weiterzuentwickeln.

Wenn es daher der Hochschule, insbesondere der Universität, ernst um das Ziel der *gebildeten Persönlichkeit* ist, die sich heute in vielen hochschulischen Leitbildern wiederfindet und ein für die liberale Demokratie *konstitutives* Element ist, dann bedarf es auch eines Kompetenzmodells, das diesen Bildungsanspruch ausreichend berücksichtigt und die als wichtig erachteten Werthaltungen darauf bezieht.

Elsholz (2019) selbst gibt dabei den entscheidenden Hinweis, indem er im Kontext des HQR auf das Kompetenzmodell von Roth (1971) verweist, jedoch ohne auf dessen *bildungstheoretischen* Überlegungen näher einzugehen: So hat Roth (1971) mit seinem dreidimensionalen Modell (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz) nicht nur den Grundstein für nahezu alle im Bildungssektor genutzten Kompetenzkonzepte gelegt. Darüber hinaus liegt diesem „[e]in umfassender Mündigkeitsbegriff“ (Detjen 2013, S. 212), zugrunde, der „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, S. 180) versteht. Aus heutiger Sicht bedeutend und originell erscheint an dieser Stelle der bildungstheoretische Anspruch, der auf dem neuhumanistischen Bildungsideal fußt: „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft nach unserer Definition als erstes die seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“ (ebd., S. 180).

Dass Roth (1971) hier jedoch kein egoistisches oder gar libertäres Konzept der Selbstbestimmung vorschwebt, zeigt sich daran, dass für ihn die Kompetenzdimensionen eng miteinander verwoben sind. Denn während die *Selbstkompetenz* zunächst die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ beschreibt, intendiert die Sozialkompetenz die Fähigkeit, „für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebd. S. 180). Schließlich bezeichnet die Sachkompetenz die „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (ebd. S. 180) – mit anderen Worten: Der kritisch-urteilende Mensch ist nur dann *mündig*, wenn er neben der Eigenverantwortung, die ihm als selbstbestimmtem Wesen aufgetragen ist, auch seine soziale und gesellschaftliche Verantwortung wahrnimmt. Entsprechend kommt auch Roth zu dem Schluss: „Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Zustand“ (ebd. S. 180). Auf diese Weise wird das Mündigkeitsideal in einen gesellschaftspolitischen Rahmen eingebettet, aus dem zugleich ein gesellschaftlicher Gestaltungsanspruch erwächst, der im Rahmen von Future Skills häufig artikuliert wird (Ehlers 2020; Stifterverband/McKinsey 2021).

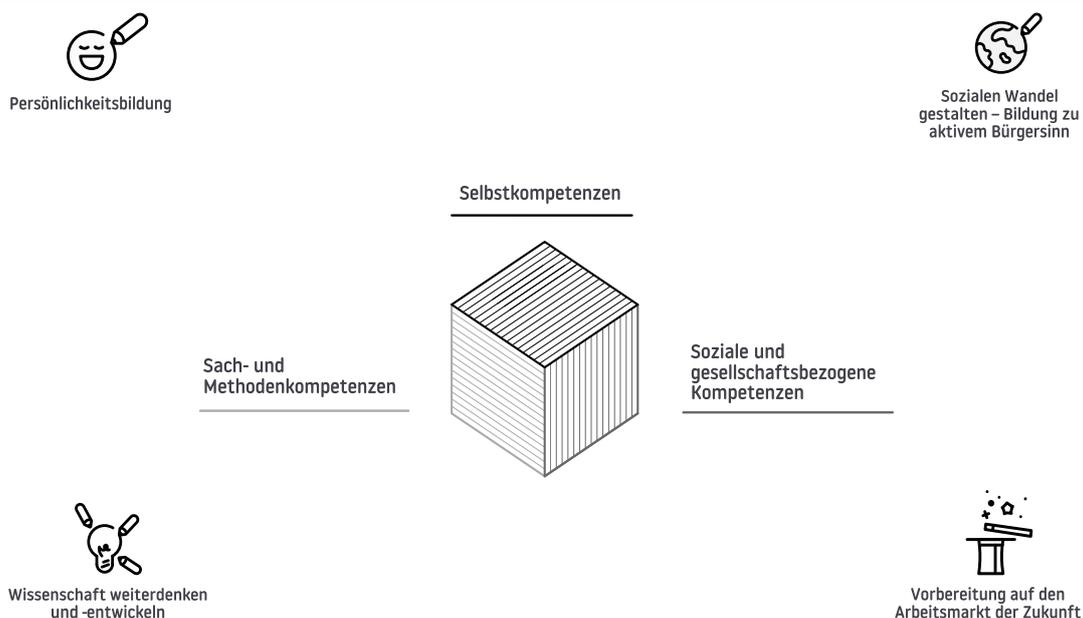
Anknüpfend an die diskutierte Dimension von Werten und Einstellungen als Teil von (akademischer) Kompetenz, ist hervorzuheben, dass Roth (1971) diesem Bereich in seinem Modell ebenfalls eine hohe Bedeutung beimisst. Denn „Mündigkeit, bezogen allein auf kognitive Leistungsfähigkeiten, kann kein Erziehungsziel beschreiben, das alle Persönlichkeits- und Lernbereiche umfaßt“ (S. 183). Entsprechend gehe es im „affektiv-motivationalen Bereich“ von Kompetenz darum, u.a. Werteinstellungen und Überzeugungen zu fördern, „die in gleicher Weise für das Individuum und die Gesellschaft bedeutsam sind“ (ebd. 180). Aufbauend auf diesen Überlegungen plädieren wir daher für ein

kompetenztheoretisches Verständnis von Future Skills, das die *wissenschaftliche Reflexion* genauso berücksichtigt wie deren übergeordnetes normative Ideal der *Mündigkeit*.

In diesem Rahmen werden Future Skills als zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen verstanden, die zu mehreren Lebens- und Inhaltsbereichen in Beziehung stehen und die im Rahmen sich immer schneller verändernder Umwelten und damit verbundener Anforderungen das Individuum zu selbstorganisiertem, *wissenschaftlich reflektiertem* und *mündigem Handeln* befähigen. Sie umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften und fußen dabei auf (Fach-)Wissen ebenso wie auf Werthaltungen. Dem bloß funktionalen Terminus der *selbstorganisierten Handlungsfähigkeit* übergeordnet, bezieht sich *Mündigkeit* im neuhumanistischen Sinne auf die *selbstbestimmte* und *kritischem Denken* verpflichtete Lebensführung ebenso wie auf die dem Konzept *Citizenship* zugrundeliegende freiwillige Bereitschaft, an der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen i. S. einer (zumindest auf europäischer Ebene *demokratischen*) Gemeinwohlorientierung aktiv mitzuwirken.

Sowohl an den Überlegungen von Roth (1971) als auch dem Ansatz Ehlers' (2020) anknüpfend, ergibt sich so eine Kompetenztrias: Diese ist gekennzeichnet durch die Bereiche *Selbstkompetenzen*, *Sach- und Methodenkompetenzen* sowie *soziale und gesellschaftsbezogene Kompetenzen* (Abbildung 2).

Abbildung 2
MarSkills-Kompetenzmodell der dem Studienbereich übergeordneten Bildungsziele



Quelle: Florian Biermeier (Mediendesign), MarSkills-Projekt 2023

Selbstkompetenzen – unter diesen Future Skills wie *Selbstbestimmungskompetenz*, *Ambiguitätstoleranz* oder *Reflexionskompetenz* – stehen dabei in erster Linie im Bezug zum Individuum und umfassen i. S. Roths (1971) „die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (S. 139). *Digitalkompetenzen* oder *Design-Thinking-Kompetenz* als Sach- und Methodenkompetenzen beziehen sich indessen auf die „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (S. 180).

Die an Negt (1997) und Matthes (2015) angelehnten sozialen und gesellschaftsbezogenen Kompetenzen – darunter Kooperations- und Kommunikationskompetenz, politische Kompetenz, ökologische sowie ökonomische Kompetenz – weisen einen Gesellschaftsbezug auf und beschreiben i. S. Roths (1971) insgesamt die „Fähigkeit für soziale, gesellschaftliche und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (S. 180). Die zuvor beschriebenen MarSkills-Bildungsziele dienen als (bildungs-)theoretischer Orientierungsrahmen, der zu allen Kompetenzbereichen und den unter sie fallenden Future Skills in einer reziproken Beziehung steht und akademische Bildung als *Selbst- und Weltverhältnis* begreift.

Bezugnehmend auf Kalz' (2023, 12) Kritik einer „[i]mplizite[n] Abwertung von Wissen und unklare[n] Integration in die Förderung von Fachwissen“ sei an dieser Stelle erwähnt, dass es sich bei den hier skizzierten Future Skills nicht um rein formale, sondern i. S. Klafkis Konzept *kategorialer Bildung* gleichermaßen um „inhaltsbezogen[e]“ Fähigkeiten handelt. So setzt bspw. die für das universitäre Studium so bedeutende *Reflexionskompetenz* zwingend (Fach-)Wissen voraus, um während eines Reflexionsprozesses (etwa im Rahmen einer wissenschaftlichen Argumentation) zur Lösung eines Problems oder Beantwortung einer Fragestellung zu gelangen. Denn „[i]ch muss meine eigenen oder fremde Überlegungen daraufhin befragen bzw. so anlegen können, daß ich zwischen Ursachen und Folgen, Anlässen und Reaktionen, Vermutungen und Beweisen, Voraussetzungen und Schlüssen, notwendigen und möglichen Folgerungen aus einer Feststellung oder Annahme unterscheiden kann“ (ebd.). Insofern bietet es sich an, Future Skills zum einen fachintegriert, d. h. auf Basis fachlicher Problemstellungen, die auf den Aufbau von Handlungswissen abzielen, zu fördern. Zum anderen durch inter- und transdisziplinäre Fragestellungen, im Rahmen derer die Studierenden mittels unterschiedlichen Fachwissens i. S. Klafkis *gesellschaftliche Schlüsselprobleme* bearbeiten.

6 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Überlegungen stellen den Versuch dar, den Future Skills-Begriff durch die vier übergeordneten Ziele des neuen MarSkills Studienbereichs bildungstheoretisch zu rahmen. Die Rückbesinnung auf das Kompetenzmodell von Roth (1971) macht es möglich, Kompetenz- und Bildungstheorie miteinander zu verschränken, indem die bildungstheoretisch bedeutsamen Aspekte der *Selbstbestimmung* und der *sozial-gesellschaftlichen Verantwortung* mit der dem Kompetenzbegriff inhärenten *selbstorganisierten Handlungsfähigkeit* verknüpft werden. Dabei werden die gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ebenso berücksichtigt wie die wissenschaftlichen Anforderungen an ein Hochschulstudium. Mit dem auf *wissenschaftlich reflektiertem* und *mündigem Handeln* fußenden MarSkills Kompetenzmodell sind zugleich Grundzüge einer aktualisierten universitären Bildungstheorie skizziert, die Anknüpfungspunkte für weitere theoretische und empirische Forschung bereitstellt – etwa mit Blick auf Zielgruppen und deren Sichtweisen sowie auf strukturelle Rahmungen. Hier gilt es, die Konzeptualisierungen auf ihre Alltagstauglichkeit zu prüfen, Handlungsvorschläge für etwaige Optimierungen theoretischer wie praktischer Natur zu formulieren sowie auch die Zuschreibungen an die differierenden Bildungseinrichtungen und gesamthaft formulierten Ideale im Blick zu behalten.

Ein besonderer Fokus der in Zukunft weiterhin zu leistenden Konzeptualisierung liegt auf der Erweiterung einer Dimension von Werten, Werthaltungen bzw. Einstellungen, die für Modelle von Future Skills und allgemeiner akademische Kompetenz derzeit nur unzureichend definiert sind. Die von Seidl (2018) dargestellte Möglichkeit, sich an der Dimension *attitudes, values, ethics* des KSAVE-Modells von Binkley et al. (2012) zu orientieren, bietet dafür eine gute Basis, sofern die zu beschreibenden Deskriptoren über den zuvor kritisierten *funktionalen* Charakter hinausweisen. Es gilt demnach, Deskriptoren zu entwickeln, die den Ansprüchen an ein Studium in der Weise genügen, wie sie in den vier MarSkills-Bildungszielen zum Ausdruck kommen und die zusammengenommen weniger die *selbstorganisierte Handlungsfähigkeit* als vielmehr das ihr übergeordnete *wissenschaftlich reflektierte* und *mündige Handeln* in den Blick nehmen.

Ein genauere Blick auf das KSAVE-Modell offenbart hier weitere Anknüpfungspunkte: Von den vier übergeordneten Kategorien – *ways of thinking, ways of working, tools for working* und *living in the world*, die den Rahmen für die *21st century skills* aufspannen – zeigt vor allem die letzte Kategorie bildungstheoretisches Potenzial. Dies spiegelt sich in deren operationalisierter Subkategorie *citizenship* im Rahmen von *local and global, life and career, personal and social responsibility* (Binkley et al. 2012). Während sich hier

der Wissensbereich durch „Knowledge of civil rights and the constitution of the home country, the scope of its government“ (ebd., S. 55) auszeichnet, adressiert der Skill-Bereich die Fähigkeit zur „Participation in community/neighborhood activities as well as in decision making at national and international levels“ (ebd., S. 55). Die diesen Bereichen zugrunde liegenden Werthaltungen bzw. Einstellungen beschreiben u.a.

- „willingness to participate in democratic decision making at all levels“,
- „readiness to respect the values and privacy of others with a propensity to react against antisocial behavior“,
- „acceptance of the concept of human rights and equality“ sowie die „acceptance of equality between men and women“ (ebd., S. 55).

Im Sinne des Anspruchs, Werthaltungen als Teil von Kompetenz bzw. 21st century Skills zu begreifen, erscheinen die im KSAVE-Modell gewählten Beispiele durchaus bedeutsam. Denn einerseits werden Werthaltungen hier *explizit* ausformuliert, andererseits sind sie durch ihren bildungstheoretischen Gehalt anschlussfähig an den oben genannten sozialen und gesellschaftsbezogenen Kompetenzbereich des Future Skills-Rahmenmodells. Dabei sind deren konkrete Operationalisierung noch um die Kompetenzdimension *wissenschaftlicher Reflektion zu erweitern* (i. S. des *kritischen* – d. h. theorie- und empiriebasierten – Denkens und Urteilens). Im Hinblick auf ein methodisch-tragfähiges Lehr-Lern-Setting mit Werten und Einstellungen hat die interkulturelle Psychologie in den letzten Jahren eine Bandbreite an Übungsformen entwickelt, die in Antirassismus-Trainings genauso zum Einsatz kommen wie in Management-Trainings für global operierende Unternehmen. Diese ermöglichen neben der Bewusstmachung eigener Werthaltungen (und bisweilen daraus resultierender Vorurteile) auch ein konstruktives und wohlwollendes Handeln im Rahmen sozialer Interaktion (Kempen et al. 2020; Kumbruck/Derboven 2016).

Der Entwurf einer Werte-Dimension für die oben bereits skizzierten Future Skills, welche die dazugehörigen Einstellungen als Deskriptoren präzise operationalisiert, bildet einen weiteren Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitforschung im Kontext des MarSkills Studienbereiches. Dies soll dazu beitragen, einen breit angelegten Future Skills-Katalog in kompetenztheoretischer Hinsicht für die Lehrpraxis und Evaluation anschaulich zu beschreiben. Ungeachtet dessen dürfte neben einer weiterhin zu leistenden theoretischen Konzeptualisierung allen voran die Realisierung eines alle kompetenztheoretischen Anforderungen beinhaltenden Future Skills-Kataloges keine geringe Herausforderung darstellen. Dies gilt besonders angesichts der von Kalz (2023) bemängelten begrifflichen

Unschärfe des Future Skills-Begriffs. Insofern möchte die hier vorgestellte Arbeitsdefinition durch ihr bildungstheoretisches Fundament zur Begriffsklärung beitragen.

Von großer Bedeutung für eine praktische Umsetzung ist die entsprechende Auseinandersetzung mit institutionellen Gegebenheiten, grundlegenden Zuschreibungen sowie Selbstverständnissen der dafür bedeutsamen Bildungseinrichtungen – sowohl mit Blick auf die allgemeine Hochschulstruktur als auch auf fachlicher bzw. disziplinärer Ebene. Die große Herausforderung, Future Skills als festen Bestandteil akademischer Lehre zu implementieren, liegt schließlich in der ihnen zugrunde liegenden Kompetenzorientierung. Diese ist keineswegs neu, sondern formuliert einen mittlerweile zwei Jahrzehnte alten Anspruch der Bologna-Reformen. Im *Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen* (EQR) von 2004 erstmals konkret beschrieben, betonen die sogenannten *Dublin-Deskriptoren* neben „*knowing and understanding*“ (EHEA 2004, S. 20) auch das „*knowing how to act* (practical and operational application of knowledge to certain situations)“ (ebd., S. 20) sowie das „*knowing how to be* (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context)“ (ebd., S. 20) als festen Bestandteil von Hochschullehre. Dass sich seine so verstandene Kompetenzorientierung auf europäischer wie nationaler Ebene bis heute nicht vollständig etabliert hat, mag neben der sie begleitenden methodischen Komplexität auch an der (speziell in Deutschland) geäußerten Kritik am Bologna-Prozess liegen. Diese richtete sich u.a. gegen ein Verständnis von Hochschulen als primär berufliche Ausbildungsstätten und plädierte für eine Rückbesinnung auf ein Universitätsideal, dass die „Bildung des individuellen Menschen als ein Bestandteil der Kultivierung der gesamten Gesellschaft in Richtung auf mehr Humanität“ (Lenzen 2014, S. 46) zum Ziel habe.

Insofern stellen die hier geäußerten Überlegungen nicht zuletzt den Versuch dar, Kompetenzorientierung und akademische Bildungstheorie, Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt der Zukunft und wissenschaftliche Persönlichkeitsentwicklung nicht als unüberwindbaren Gegensatz, sondern als zwei Seiten derselben Medaille zu begreifen. Entsprechend offenbart die Idee des „student-centered learning“ (EHEA 2004, S. 19) als wesentlicher Aspekt kompetenzorientierter Lehre das Potenzial für ein Studium i. S. Wilhelm von Humboldts, nach dem Studierende ihr Studium möglichst selbstbestimmt und interessengeleitet gestalten können.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Drs. AR 20/2013.
- Bartosch, U. (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf [23.11.2023].
- Baumber, A. (2022): Transforming sustainability education through transdisciplinary practice. In: *Environment, Development and Sustainability*, Nr. 24, 7622-7639. Online: <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01731-3> [18.11.2023].
- Benner, I./Dippelhofer, S./Hombach, K./Müller, L. (2023): Einleitung – Hochschulforschung in Deutschland. Ein kurzer Überblick über ein vielfältiges und dynamisches Feld. In: Benner, I./Dippelhofer, S./Hombach, K./Müller, L. (Hrsg.): *Qualität im Hochschulsystem. Perspektiven auf Forschung, Lehre, Governance und Transfer*. Münster, S. 7-21.
- Bierhoff, H.-W./Rohmann, E. (2014): Einstellung. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 87-89.
- Binkley, M./Erstad, O./Herman, J./Raizen, S./Ripley, M./Miller-Ricci, M./Rumble, M. (2012): Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin, P./Care, E. (Hrsg.): *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, S. 17-66.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): *Zukunft der Arbeit. Innovationen für die Arbeit von morgen*. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/5/31130_Zukunft_der_Arbeit.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [01.11.2023].
- 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. (1991): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: ders.: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*. Frankfurt, S. 92-114.
- Bos, E./Lorenz, A. (Hrsg.) (2021): *Das politische System Ungarns: Nationale Demokratieentwicklung, Orbán und die EU*. Wiesbaden.
- Carter, A. (2001): *The Political Theory of Global Citizenship*. New York. S. 149-155.
- Daheim, C./Wintermann, O. (2016): 2050: Die Zukunft der Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Project, Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST_Delphi_Studie_2016.pdf [01.11.2023].
- Dahrendorf, R. (1958): *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden.
- Dahrendorf, R. (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen.
- Dahrendorf, R. (1966): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.
- Detjen, J. (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München.
- 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.
- Dippelhofer, S./Piesk, D. (2023): *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. Heft 2*.
- EHEA (European Higher Education Area) (2004): *Report on: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Online: https://aec-music.eu/userfiles/File/Framework_for_Qualifications_of_European_HE_Area.pdf [20.11.2023].
- EHEA (European Higher Education Area) (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Online: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf [24.11.2023].
- EHEA (European Higher Education Area) (2007): *Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. Online: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/0/2007_London_Communique_German_588700.pdf [28.11.2023].

- EHEA (European Higher Education Area) (2020): Rome Ministerial Communiqué. Online: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf [29.11.2023].
- EHEA (European Higher Education Area) (o.J.): Ministerial Declarations and Communiqués. Online: <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques> [26.11.2023].
- Ehlers, U.-D. (2019): Future Skills und Hochschulbildung „Future Skill Readiness“. In: Hafer, J./Mauch, M./Schumann, M. (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster, S. 37-48.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden.
- Ehlers, U.-D. (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. Online: https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf [20.11.2023].
- Eimer, A./Knauer, J./Kremer, I./Nowak, T./Schröder, A. (2020): Employability als Ziel eines Universitätsstudiums. Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse. Bielefeld.
- Elsholz, U. (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In: Jenert, T./Reinmann, G./Schmohl, T. (Hrsg.): Hochschulbildungsforschung. Wiesbaden, S. 7-21. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_2 [06.05.2023].
- Erpenbeck, J. (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Online: <http://www.bibb.e/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03:4:02.pdf> [06.05.2023].
- Europarat (2010): Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum. Strasbourg.
- Europäischer Rat (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=C_ELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=C_ELEX:32018H0604(01)&from=SV) [21.12.2023].
- Fanghanel, J./Cousin, G. (2012): „Worldly pedagogy“: a way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), S. 39-50.
- Flitner, A. (1969): Die Universität – Berufsschule oder Bildungsstätte. In: Schulz G. (Hrsg.): Was wird aus der Universität? Tübingen.
- 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.
- Gehlich, V./Tauch, C. (2021): Die Entstehung von Qualifikationsrahmen auf europäischer und deutscher Ebene – Versuch einer Übersicht. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Berlin, S. 95-158.
- Gensicke, T./Neumaier, C. (2014): Werte/Wertewandel. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 610-616.
- Goffman, E. (2001): Wir alle spielen Theater. München.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Grünberger, N. (2017): Kontemporäre Bildung. Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung und Medien. Innsbruck.
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied.
- Hartmann, M. (2004): Elitensoziologie. Frankfurt.
- Holst, E./Martin, F. (2017): Führungskräfte-Monitor 2017. Update 1995-2015. DIW Berlin: Politikberatung kompakt 121.
- Holst, J./Singer-Brodowski, M. (2022): Nachhaltigkeit & BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und Selbstverwaltung. Kurzbericht des Nationalen BNE-Monitorings. Online: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/36112/Holst_Singer-Brodowski_2022_Hochschule_Dokumentenanalyse_BNE_Monitoring.pdf?sequence=1&isAllo>wedy [20.11.20 23].
- Horst, P./Adorf, P./Decker, F. (Hrsg.) (2018): Die USA – eine scheiternde Demokratie? Frankfurt.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2017): Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der HRK-Mitgliederversammlung vom 9.5.2017. Online: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zur-internationalisierung-der-curricula/> [20.11.2023].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf [15.12.2023].
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz

- und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.
- Humboldt, W. v. (1851): Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, Breslau. Online: https://www.deutsche-staatsarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=45 [05.01.2024].
- 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].
- Kamm, R. (2014): Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb. Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Kempfen, R./Schumacher, S./Engel, A.M./Hollands, L. (2020): Interkulturelle Trainings planen und durchführen. Grundlagen und Methoden. Göttingen.
- Kerimbayev, N./Umirzakova, Z./Shadiev, R./Jotsov, V. (2023): A student-centered approach using modern technologies in distance learning: a systematic review of the literature. In: Smart Learning Environments. 10. Online: DOI:10.1186/s40561-023-00280-8 [22.12.2023].
- Kim, M.-S. (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren. Würzburg.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Klaus, H. (2021): Der Fachqualifikationsrahmen Wirtschaftswissenschaften – Konzept und Orientierungsfunktion. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Berlin, S. 277-33.
- Kluckhohn, C. (1951): Values and Values-Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, T./Shils, E. A. (eds.): Toward a General Theory of Action. Cambridge, pp. 388-422.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4. Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.
- Kneip, S./Merkel, W./Weßels, B. (Hrsg.) (2020): Legitimitätsprobleme: Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden.
- Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G./Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim, S. 25-43.
- Krech, V. (2020): Ethik. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 204.
- Krijnen, C. (2011): Die Idee der Universität und ihre Aktualität. In: Krijnen, C./Lorenz, C./Umlauf, J. (Hrsg.): Wahrheit oder Gewinn? Über die Ökonomisierung von Wissenschaft und Universität. Würzburg, S. 24-51.
- Kumbruck, C./Derboven, W. (2016): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Berlin/Heidelberg.
- Kurz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 7-25.
- Langemeyer, I. (2021): Modus 2. In: Schmohl, T./Philipp, T. (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.
- Lenzen, D. (2012): Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen: Neun provokative Anmerkungen zum Bologna- Prozess. Forschung & Lehre, 19(5), S. 356-358.
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin.
- Linke, K./Schäffer, B. (2020): Die Notwendigkeit der Anpassung von agilem Arbeitshandeln in der zukünftigen Arbeitswelt. In: Nachtwei, J./Sureth, A. (Hrsg.): Sonderband Zukunft der Arbeit. Bd. 12, S. 459-462. Online: <https://www.sonderbandzukunftderarbeit.de> [05.12.2023].
- Lischweski, A. (2014): Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung, Stuttgart, S.173-180.
- Löw, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Band 8. Opladen.
- MarSkills (o.J. a): Der MarSkills Studienbereich. Online: <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/marskills/was-ist-marskills/studienbereich> [05.01.2024].
- MarSkills (o.J. b): Das Marburg Modul. Online: <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/marskills/marburg-modul> [05.01.2024].

- Matthes, W. (2015): Gesellschaftliche Kompetenz. In: Ufert, D. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen im Hochschulstudium. Opladen, Toronto, S. 186-193.
- Matthes, J. (2020): Ethik, protestantische. In: In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.(Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 204.
- Mau, S./Lux, T./Westheuser, L. (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin.
- Meile-Pflughaupt, A./Stief, M. (2021): Reichweite. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als hochschulische Bildungsziele. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Berlin, S. 67-94.
- Meulemann, H. (1996): Werte und Wertwandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Hamburg.
- OECD (2019): PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris. Online: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> [04.01.2024].
- Pahl, J.-P. (2018): Fachhochschule. Von der Fachschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaft. Bielefeld.
- Pape, C. (2010): Wa(h)re Bildung. Einführung in Humboldts Bildungskonzept. Online: <https://carinapape.net/ressourcen/pape-humboldt.pdf> [21.12.2023].
- Parsons, T./Platt, G. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt.
- Phillips, D. (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das „blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg.
- Piesk, D. (2023): Backwards into the future? What Future Skills tell us about "competence" and the idea of teaching in higher education. Teaching Futures 2023. Tage der Lehre an der Philipps-Universität Marburg mit der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Technischen Hochschule Mittelhessen. Shortcut, 16 November. Online: https://ilias.uni-marburg.de/goto.php?target=cat_3414192&client_id=UNIMR [21.12.2023].
- Rogmann, J. J. (2016): „Persönlichkeitsentwicklung“ als „Qualifikationsziel“ an deutschen Universitäten? In: Konnertz, U./Mühleisen, S. (Hrsg.): Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. Frankfurt, S. 141-159.
- 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, S. 41-62.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Bd. 2, Hannover.
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvatz, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [18.11.2023].
- Schimank, U. (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: HIS Hochschul-Informationen-System (Hrsg.): Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld, S. 44-61.
- Schmohl, T./Bange, G. (2023): Transdisziplinarität – Bedeutung und Umsetzung. In: Dippelhofer, S./Kraatz, A./Piesk, D. (Hrsg.): Das neue Ding? Der MarSkills Studienbereich: Inter- und Transdisziplinarität und ihre Rolle in Studium und Wissenschaft. Beiträge zu den MarSkills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Philipps-Universität Marburg. Heft 1, S. 45-70.
- 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, 30-31.
- Seidl, Tobias (2018): (Wert-)Haltung als wichtiger Bestandteil der Entwicklung von 21st Century Skills an Hochschulen (AG Curriculum 4.0). Hg. v. Hochschulforum Digitalisierung. Berlin (3). Online: <https://zenodo.org/records/2634975> [15.11.2023].
- 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 heute. Frankfurt/New York, S. 17-30.

- Stifterverband/McKinsey (2021): Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Online: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/10547> [18.12.2023].
- Teichler, U. (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden, S. 165-186.
- UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21 century. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf> [12.10.2023].
- UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A roadmap. Online: <https://doi.org/10.54675/YFRE1448> [08.11.2023].
- Urbschat, F. (1960): Die Berufs- und Fachschulen. In: Scheibe, W. (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Inhalte und Einrichtungen. Stuttgart, S. 321-331.
- Voßkamp, W. (1994): Interdisziplinarität in den Geisteswissenschaften. In: Lundgreen, P. (Hrsg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation. Bielefeld, S. 92-105.
- 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.
- Wolf, H. (2003): Partizipatives Management – was bleibt? Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Göttingen.
- WR (Wissenschaftsrat) (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier.
- WR (Wissenschaftsrat) (2022): Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Drs. 9699-22. Köln.

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
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer, David Piesk: MarSkills – Strukturen und Inhalte des neuen Studienbereichs an der Universität Marburg

