

Interdisziplinarität und Future Skills  
in Forschung und Lehre

Empirische Befunde einer explorativen standardisierten  
Befragung an der Philipps-Universität Marburg



Beiträge  
zu den  
MarSkills

Kompetenzen für die  
Herausforderungen von morgen

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



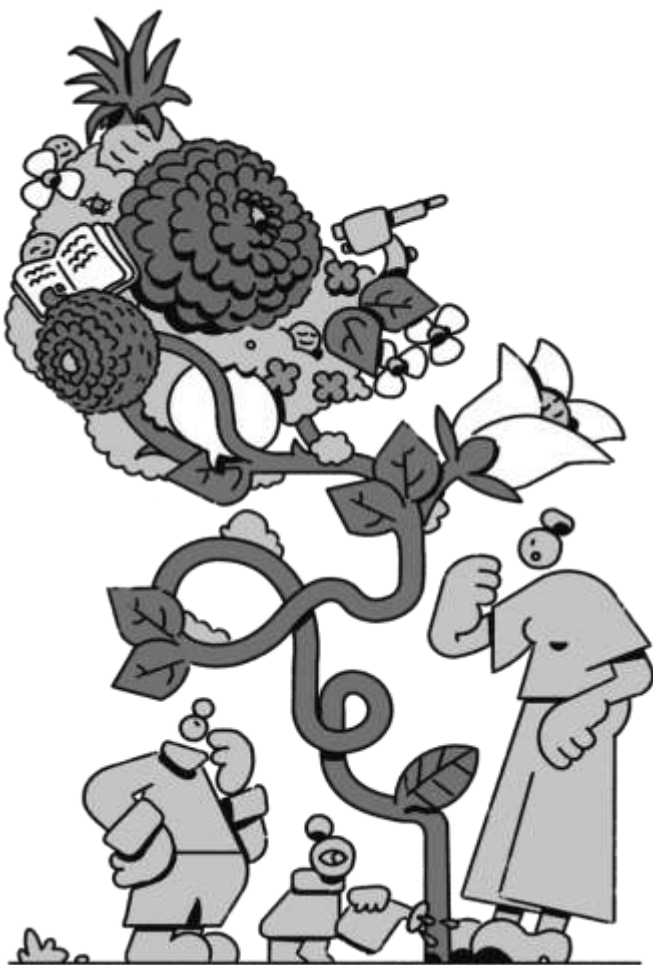
MarSkills

Heft 6, März 2026

Sebastian Dippelhofer

# Interdisziplinarität und Future Skills in Forschung und Lehre

Empirische Befunde einer explorativen standardisierten  
Befragung an der Philipps-Universität Marburg



# Beiträge zu den MarSkills

Kompetenzen für die  
Herausforderungen von morgen

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

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

**Impressum:**

Herausgeber:

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

Geschäftsführender Herausgeber:

PD Dr. Sebastian Dippelhofer  
Wissenschaftlicher Projektleiter MarSkills

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

Mail: [dippelho@staff.uni-marburg.de](mailto: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	Bezugsrahmen und Thema der Untersuchung	7
2	Theoretische Grundlagen	11
2.1	Future Skills als Aufgabe von Hochschule, Forschung und Lehre	11
2.2	Im Spannungsfeld von Inter- und Transdisziplinarität	16
3	Der Marburger Weg	21
4	Methodischer Ansatz und Befragte	23
4.1	Das Erhebungsinstrument	23
4.2	Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien	25
4.3	Die Befragten im Kurzportrait	26
5	Empirische Befunde	27
5.1	Fachübergreifende Zusammenarbeit im Allgemeinen	27
5.2	Der eigene Erfahrungshorizont	30
5.3	Lehre und Studierende	33
5.4	Das Verständnis von Future Skills	35
5.5	Vermittlung und Überprüfung von Future Skills	37
5.6	Unterstützungsangebote und ihre Wahrnehmung	38
6	Bilanz und Schlussfolgerungen	41
	Anmerkungen	44
	Literatur	45
	Anhang Fragebogen	50



## 1 Bezugsrahmen und Thema der Untersuchung

Gesellschaftliche Institutionen werden seit jeher vom sozialen und technischen Wandel begleitet – das schließt auch Hochschulen mit ein. Dabei ist es eine der Besonderheiten tertiärer Bildungseinrichtungen, dass sie nicht nur von diesem mitgeprägt und -gestaltet werden, sondern ein zentraler Faktor seiner Entstehung, Entwicklung und Förderung sind. Durch die reziproke Verwobenheit von Hochschule und gesellschaftlichen Sektoren bedingen sich die im öffentlichen Diskurs als relevant geltenden, mithin sich verschärfenden bzw. auch neu stellenden Themen mit den Anstrengungen in der Bildungslandschaft, sie zu bearbeiten. Bedarf es dafür spezifischer Techniken und Fähigkeiten, sind Hochschulen durch ihre Möglichkeiten und gesellschaftlichen Zuschreibungen eine zentrale Instanz, diese zu vermitteln bzw. zu erwerben. Ihre Bedeutung resultiert auch aus der späteren Position der Graduierten, die überproportional häufig in gesellschaftlichen Schlüsselstellungen an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt sind (Holderberg/Dippelhofer/Buchberger 2024; Habermas et al. 1967). Ihre Sozialisierung wird dabei von, den sich mit dem Wandel variierenden, auch widersprüchlichen Erwartungen von Wissenschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Wirtschaft begleitet.

Besonders getragen von den in den letzten Jahren als schnell erachteten digitalen Entwicklungen und ihrer gesellschaftlichen Verbreitung, hat sich in den Augen einiger Protagonistinnen und Protagonisten der Wandel beschleunigt und neue Herausforderungen hervorgebracht. Dies geht mit einem Plädoyer für passgenaue, auf deren Bewältigung abgestimmte Instrumente und fachübergreifende Zusammenarbeiten einher. Weil den bisher vorhandenen Werkzeugen und Vorgehensweisen kein nachhaltiger Effekt dazu nachgesagt wird, hat das Konzept der Future Skills an Prominenz gewonnen. Etablierten Ansätzen ähnelnd (Hurrelmann/Bauer 2021; Kohlberg 1987; Framhein 1975), werden diese als „zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen“ beschrieben, die Individuen befähigen, der Dynamik und den sie begleitenden Herausforderungen selbstorganisiert, reflektiert und mündig zu begegnen sowie diese – und damit die sich schneller ändernden sowie amorphen Umwelten – aktiv mitzugestalten (Piesk/Dippelhofer 2024).

Die dabei sowohl geschärften als auch sich neu stellenden Inhalte gelten ferner oft als zu komplex, um von einer Einzeldisziplin bearbeitet zu werden – besonders, da sich diese primär aus einer spezifischen Perspektive heraus einem Erkenntnisgegenstand widmet und den Wandel aufgrund seiner Differenziertheit nicht in Gänze erfassen kann. Hinzu treten sich vergrößernde Wissensbestände, die auf Dauer rein separate Bearbeitungsweisen zusätzlich erschweren. In diesem Kontext wird die Bedeutung einer

fachübergreifenden Kooperation betont (Klein 2020; Laudel 2002). So sollen interdisziplinäre und über die Hochschule hinausgehende transdisziplinäre Vorgehensweisen vorhandene Fähigkeiten konturieren sowie zur Inkorporierung bisher unbekannter bzw. ungewohnter Vorgehensweisen beitragen, denen bei der Bewältigung und Gestaltung des Wandels Relevanz beigemessen wird (Schmohl/Philipp 2021; WR 2015).

Damit verknüpft wird der Gedanke an ein „Studium der Zukunft“ (Eigbrecht/Ehlers 2022, S. 192), in dem Future Skills zum Tragen kommen – denn aktuell gilt das Studium, und damit der tertiäre Bildungsraum, als nicht in der Lage, eingehend zu Future Skills und fachübergreifenden Vorgehensweisen beizutragen und gesellschaftliche Entwicklungen entsprechend aufgreifen und bearbeiten zu können (Ehlers 2020; Ehlers/Meertens 2020). Der dies begleitende Appell, diesen Raum neu zu überlegen und zu gestalten ist aber kein Novum oder speziell einzufordernder Aspekt. Er besteht seit jeher allein durch die gesellschaftliche Verwobenheit und die Rolle, die die Hochschule beim Wandel einnimmt: als eine ihn und die Gesellschaft aktiv gestaltende sowie dadurch geformte und sich stets verändernde Einrichtung (Dippelhofer 2019). Ähnlich anderen Entwicklungen, Perspektiven, Vorschlägen und Modellen, die zu Änderungen und Neu- bzw. Umdenken in der Hochschullandschaft geführt haben (Holderberg/Dippelhofer/Buchberger 2024; Dippelhofer-Stiem 2017) spiegelt sich das bei den Future Skills, wenn Überlegungen und Ansätze dazu aufgegriffen, entwickelt und erprobt werden – nicht selten auch mit Blick auf deren Integration in die Studienstruktur.

Dabei kommt dem Faktor Lehre besonderes Gewicht zu. Neben der Forschung ein weiteres konstituierendes Merkmal von Hochschule, deren Selbstständigkeit und Schutz gegenüber gesellschaftlichen Interessen und Eingriffen Dritter rechtlich geschützt ist, spiegelt sich seine Bedeutung in der Vermittlung von Wissen, Werten und Fähigkeiten (Peisert/Framhein 1990; Prahl, 1983). Verknüpft mit dem Wandel, seiner Gestaltung und der dafür als wichtig erachteten Kompetenzen, gilt Lehre – wie bereits von Schelsky (1963) hervorgehoben – als zentral zur Bewahrung und Überlieferung von Wissens- und Bildungsgütern, wissenschaftlichen Fachschulung sowie beruflichen Vorbildung. Gerahmt vom Ideal der Forschungs-, „Lehr- und Lernfreiheit“ und „Einheit von Forschung und Lehre“ (Peisert/Framhein 1990, S. 3; Herzog 2015) besteht hier ein reziprokes Verhältnis. Begleitet und beeinflusst wird dies durch das Spannungsfeld hochschulischer Selbstverständnisse, gesellschaftlicher Umwelten, außerhochschulischer Berufsbezogenheit und bildungspolitischen Veränderungen – wie sich das etwa in der Bologna-Reform spiegelt und zumal die Lehrgestaltung betrifft (Dippelhofer 2011).

Begleitet von Entwicklungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, für deren Bewältigung fachübergreifende, flexibel und weitreichend einsetzbare Fähigkeiten der Beteiligten unterstellt werden, kann Lehre eine dies vermittelnde Plattform sein – zumal vor dem Hintergrund digitaler Entwicklungen und schnellerer Vernetzungen, die ihrerseits Lehr-Lern-Formen und eine dies begleitende Forschung beeinflussen können, wird dem eine besondere Brisanz zugemessen (Middendorf 2023; Erpenbeck/Sauter 2021). Das spiegelt sich in einem Hochschuldiskurs über adäquate Lehr-Lern-Formate sowie deren Ergebnisse messende bzw. auf diese abgestimmte Prüfungsformen. Deren Umsetzungen zeigen sich in strukturell und didaktisch differenzierten Modellen. Diese reichen von rein projektorientierten – und damit zeitlich begrenzten – bis zu curricular implementierten Strukturen zur Umsetzung des Future Skills-Konzepts und der dies begleitenden Komponenten wie fachübergreifenden Zusammenarbeiten (Hoffmann 2025; Koch/Schneider/Wilke 2024).

So hat etwa die Universität Marburg einen in das BA-Curriculum verankerten Studienbereich entwickelt, der fachübergreifend von Studierenden zu absolvieren ist. Diesem wohnt mittels spezifischer Lehrformate der Anspruch inne, Future Skills zu verankern. Ferner zielt er auch mit Blick auf die Zukunftskompetenzen auf inter- und transdisziplinäre Grundlagen und Vorstellungen ab, die den Studierenden über die Lehre – etwa mittels dort verankerter selbständiger Forschungsaktivität – nähergebracht werden sollen. Deren Erprobung und ggf. Verinnerlichung anhand von Auseinandersetzungen mit disziplin- und gesellschaftsübergreifenden Themenstellungen soll dies schärfen (Ribelsencan 2025). Getragen über eine sich daran orientierende Lehre und entsprechende Infrastruktur, dürfte das nicht nur Studierende, sondern auch die Dozierenden vor Herausforderungen stellen – zumal mit Blick auf den Einbezug von Future Skills und fachübergreifendem Arbeiten in die Lehre sowie deren Förderung und Forderung an die Studierenden, das zu verwirklichen.

Für ein Gelingen bedarf es nicht nur der strukturellen Bedingungen, die dafür den Raum bieten, wie das beim MarSkills Studienbereich der Fall ist. Relevant ist auch ein diese Intentionen realisierendes, bzw. sich dafür auch interessierendes Lehrpersonal – gleich ob in den neuen Studienstrukturen oder der eigenen Fachlehre. Dabei illustrieren professorale und studentische Wahrnehmungen, dass entsprechende Kompetenzen bzw. Fähigkeiten im Rahmen von Studium und Lehre vermittelt sowie erwerbbar sind und die Hochschule ein dies begünstigender Ort ist (Gehrs 2023; Horstmann 2023; Multrus et al. 2017). Dies vertiefend auf das in der Lehre verantwortliche Personal zu betrachten, dürfte durchgehend relevant sein – besonders dann aber grundlegend erscheinen, wenn

die Studienstrukturen unmittelbar darauf ausgelegt und curricular verankert sind sowie Dozierende auch im Rahmen der eigenen Lehre Möglichkeiten und Unterstützung angeboten wird, sich dort diesen Intentionen zu widmen.

Das richtet das Augenmerk darauf, inwieweit das Lehrpersonal hinter den Grundlagen und Zielen des MarSkills Studienbereichs stehen und wie sie dieses einschätzen – d.h. ob das Konzept der Future Skills und ein fachübergreifendes Arbeiten auf einen fruchtbaren Verständnisboden fällt: sowohl im theoretischen Sinne als auch in ihrer Forschung und Lehre und sie die Studierenden als dafür befähigt erachten. Die Implementierung eines daran orientierten Studienbereiches evoziert einen solchen Blick auch hinsichtlich seiner Attraktivität bei den Lehrenden – etwa unter dem Aspekt ihrer Teilhabe, der strukturellen Gestaltung sowie Nutzung didaktischer Unterstützung. Das bietet sich an, um dies mit den Perspektiven, Vorstellungen, Motivationen, Interessen und Vorgehensweisen der Dozierenden abzugleichen und Impulse zur fachübergreifenden Teilhabe in den neuen Strukturen zu gewinnen. Ein Verzicht, die Zuschreibungen und Erwartungen des Studienbereiches den Sichtweisen der Lehrenden gegenüberzustellen könnte den Verlust zur Folge haben, „die eigenen Erfahrungen in der modernen Gesellschaft rational zu reflektieren; und zwar in einer extremen und vielleicht irreversiblen Form“ (Popitz u.a. 1952, S. 3). Damit wäre das Wagnis verknüpft, bei der Gestaltung und Verankerung eines solchen Modells auf die Expertise jener zu verzichten, die dies transportieren sollen und etwaige Optimierungen einvernehmlich realisieren zu können.

So widmet sich dieser Bericht der entsprechenden Sicht der Marburger Lehrenden. Dafür werden in einem ersten inhaltlichen Schritt die theoretischen Grundlagen des neuen Studienbereiches diskutiert – neben Future Skills gilt das für die Faktoren der Inter- und Transdisziplinarität (Kapitel 2). Dies ergänzt eine Darstellung des MarSkills Studienbereichs hinsichtlich seiner Hintergründe, Merkmale, strukturellen Grundlagen und Implementierung (Kapitel 3). Dem folgen Hinweise auf die Methodik der explorativen Untersuchung, die das Erhebungsinstrument, die Stichprobe und Feldphase, Auswertungsstrategien und ein Kurzportrait der Befragten vorstellen (Kapitel 4). Die Angaben und Einordnungen der Dozierenden erfolgt in differenzierten Präsentationen: Sie betreffen allgemeine Blicke und eigene Erfahrungen einer fachübergreifenden Zusammenarbeit in Forschung, Lehre sowie bezüglich Studierender, die Sicht auf Future Skills und deren Eingebundenheit in den eigenen Veranstaltungen und schließlich auf Unterstützungsangebote, wie sie im MarSkills Studienbereich bestehen (Kapitel 5). Die zentralen Befunde werden abschließend bilanziert, gebündelt resümiert und für Schlussfolgerungen aufbereitet (Kapitel 6).

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Future Skills als Aufgabe von Hochschule, Forschung und Lehre

Mit dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel hat die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz, dessen Begriffshorizont Future Skills angehören, immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dabei scheint nach wie vor ungeklärt zu sein, inwieweit er im Rahmen der damit einhergehenden Entwicklungen durch neue Inhalte und Zuschreibungen eine grundlegend andere Dimension erhält. Wenngleich sich in diesem Diskurs mittlerweile eine Bandbreite an Kompetenztypen und -definitionen herauskristallisiert hat, dürfte die bereits relativ früh gestellte Frage nach wie vor nicht veraltet sein, inwieweit dies „im Wissenschaftsbereich zu einem Modewort avanciert [ist]“ (Grunert 2012, S. 38; Kurtz 2010) – dennoch wird er aktuell als ein Gegenentwurf zum Bildungsbegriff gesehen (Pollak 2021). Als zentral gelten seit jeher besonders soziale und kommunikative Kompetenzen, um „mit den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens umgehen zu können“ (Lautmann 2020, S. 404; Gripp 2020; Habermas 1990).

Dem Konstrukt der Anforderungen ist immanent, „was der Mensch zur sachgerechten Bearbeitung fremd- oder selbstgestellter Aufgaben ‚tun‘ soll bzw. sollte“ (Plath 2000, S. 586; hervorgeh. i.O.). Damit ist zum einen ein darauf basierendes „Können“ verbunden, bzw. setzt ein solches voraus; zum anderen wird sichtbar, dass den Individuen nicht nur im Kontext theoretischer Auseinandersetzungen Kompetenzen zu vermitteln sind, sondern auch die Aufmerksamkeit auf deren Verankerung zu richten ist – d.h. es gilt, diese praktisch so zu wenden, dass sie über Aktivitäten verinnerlicht und ohne zu überlegen, kognitiv angewandt werden. Getragen wird dies von der Perspektive, dass Kompetenzen zur entsprechenden Befähigung des Individuums beitragen sollen, „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

Die Dynamik des Wandels hat zu der Sicht beigetragen, dass die vorhandenen Kompetenzen als nicht mehr ausreichend gelten – weder um die aktuellen noch die sich künftig, aus den gesellschaftlichen Veränderungen herauskristallisierenden Herausforderungen zu bewältigen. So wird dem Wandel zugeschrieben, bestehende Themen bzw. Fragestellungen in Öffentlichkeit und Politik sowie Bildung und Beruf zum einen verschärft, zum anderen den Diskurs durch neue Inhalte ergänzt zu haben – etwa hinsichtlich digitaler Entwicklung, Migration, Veränderungen von Natur und Klima sowie deren Verwobenheiten (Gehrs et al. 2025). Es gilt nicht nur, die mithin komplexen sowohl

disziplinspezifischen als auch umweltübergreifenden Notwendigkeiten zu prognostizieren, sondern auch die Individuen darauf bzw. auf den Umgang damit vorzubereiten. Sah man in den 1960er Jahren für einen produktiven Umgang mit technologischen Transformationen „Schlüsselqualifikationen“ – und damit vertiefende, zumal auch tätigkeitsunabhängige Fertigkeiten – als zentral (Mertens 1974) an, verschob sich der Diskurs in den 1990er Jahren vom Wissen eines Individuums unter dem Stichwort „Schlüsselkompetenzen“ hin zu seinem Können – und zwar zu einem solchen, welches gesellschaftlich als relevant gilt. Dies war verwoben mit der wachsenden Ausdifferenzierung und Vielschichtigkeit von Lebens- und Erwerbsverläufen sowie der Idee, dass sie grundlegend für die gesellschaftliche sowie individuelle Entwicklung seien (Ufert 2015).

Um die gesellschaftlichen Erfordernisse im besten Fall passgenau zu bewältigen, hat sich in den letzten Jahren in Teilen des wissenschaftlichen Diskurses das Konzept der Future Skills etabliert. Hierunter werden solche Kompetenzen gefasst, denen eine „besondere Bedeutung für die Handlungsfähigkeit in solchen zukünftigen Situationen“ zugeschrieben werden, aus denen „aufgrund ihrer schnellen Veränderungen immer wieder neue, komplexe Problemlagen“ resultieren und „für die eine Vorbereitung durch (Aus)bildung im bisherigen Sinne (Wissensvermittlung im Vorbereitungsmodus) nicht mehr gut möglich ist“ (Ehlers 2020, S. 6). Ähnlich den je nach Standort variierenden Vorstellungen hinsichtlich seiner inhaltlichen und formalen Bedingungen und Ausgestaltungen, Reichweiten und Grenzen sowie Interpretationen und Leitbilder beim Kompetenzbegriff (Gripp 2020; Kurtz 2010; Erpenbeck u.a. 2003), spiegeln sich auch im Konzept der Future Skills differierende Perspektiven. Diesen dürfte aber der Ruf nach einem Bildungssystem gemein sein, das die Individuen zur Bewältigung aktueller wie besonders künftiger Aufgaben vorbereitet.

Damit stehen im Besonderen Hochschulen im Fokus: Ihre Bedeutung resultiert aus dem Spannungsfeld, dem sie angesichts der sozialen Umbrüche unterliegen: So wirken diese auf sie ein und strukturieren bzw. formen sie inhaltlich wie formal mit. Ferner ist diese tertiäre Bildungseinrichtung selbst Motor des Wandels und spielt damit eine zentrale Rolle bei der Gestaltung und Vermittlung von Future Skills (Dippelhofer/Piesk 2023). Größtenteils als unbekannt erachtet, wenn es um ihr Aussehen und ihre Auswirkungen geht, gelten Future Skills als eine grundlegende Voraussetzung dafür, „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).

Gleichwohl veranlasst das Modell der Future Skills zu einigen weiterführenden Erwägungen, die in der Literatur und den öffentlichen Diskursen nicht selten hintanstehen und in der gebotenen Kürze präsentiert werden. Die Einwände zielen auf den Mittelpunkt der aktuellen Betrachtungen und Diskussionen. Dort stehen zu vermittelnde, zu erwerbende und zu fördernde Kompetenzen im Zentrum, die auf das Kommende bzw. Künftige – der Begriff „Future“ drückt dies trefflich aus – gerichtet sind und von denen angenommen wird, dass sie die Entwicklung in den nächsten Jahren tragen und gestalten. Diese, von einer optimistischen Grundposition getragene Vorstellung, evoziert Gegenargumente, die zu bedenken und in der weiteren Forschung zu bearbeiten wären:

So ist grundsätzlich schwerlich zu prognostizieren, wie sowohl die nahe als auch ferne Zukunft aussehen wird, welche Strukturen und Bedingungen in verschiedenen Sektoren des komplexen gesellschaftlichen Gefüges und dessen Interdependenzen vorherrschen werden. Zwar skizzieren die gegenwärtigen Umwälzungen in Zivilgesellschaft und Politik, Wirtschaft und Familienwelt sowie internationalen Beziehungen – um exemplarisch einige Bereiche zu nennen – höchst dynamische Vorgänge und bestätigen die grundlegenden Thesen des Future Skills-Ansatzes. Gerade weil diese sozialen Prozesse in der jüngsten Vergangenheit aber kaum antizipiert wurden, zeugt dies von der Unwägbarkeit des Vorhabens, valide Voraussagen über die Zukunft zu treffen. Um Folgerungen für die künftigen Erfordernisse im Felde der Fertigkeiten und Fähigkeiten von Individuen ableiten zu können, bedürfte es der stärkeren theoretischen Durchdringung der Prozesse sowie der Richtung und Ergebnisse gesellschaftlicher Bewegungen. So böten alternativ formulierte Gesellschaftsbilder einen breiteren Möglichkeitsraum für die Konturierung von Sozialisation und Kompetenzerwerb in tertiären Bildungsinstitutionen. Unter Heranziehung soziologischer Ansätze (Meyer 2014) sind Konzeptualisierungen des sozialen Wandels verfügbar, die nicht allein von steter und tiefgreifender Transformation ausgehen, sondern auch das Beharren auf dem gegenwärtigen Zustand oder gar den Rückfall in vormalige Zustände einbeziehen. Notwendig sind also alternierende Szenarien gesellschaftlicher Prozesse, die ihrerseits mit verschiedenen Kompetenzbündel verknüpfbar wären. Zudem erscheint es sinnvoll, eingehender und feldspezifischer die Zeithorizonte zu begründen, in denen Veränderungen sozialer Realität als wahrscheinlich angenommen werden und was daraus für die Etablierung von Future Skills erwächst.

Unabhängig von solchen kritischen Anmerkungen, und richtigerweise geleitet von einem von großer Dynamik geprägten aktuellen Gesellschaftsbild, wird der dem aktuellen Future Skills-Diskurs anheimgestellte Gestaltungsanspruch auch für die differenzierten Hochschultypen zugrunde gelegt – dabei wird betont, dass sie sich in Forschung, Lehre

sowie Transfer neu erfinden und denken müsse, da „derzeitige Konzepte der Hochschulbildung den drängenden Herausforderungen unserer Gesellschaften keine überzeugenden Zukunftskonzepte entgegenstellen“ (Ehlers 2020, S. 1). Begleitet wird das von der Erwartung einer gestärkten Praxisorientierung, konkreten Kompetenzen und einem Reigen an Gestaltungs- bzw. Änderungsempfehlungen. Eine zentrale Rolle wird der Vorbereitung auf den als rasant wahrgenommenen Wandel des Arbeitsmarkts zugeschrieben – dabei wird eine Sozialisierung auf passgenaue und flexible sowie auch auf die jeweiligen Individuen ausgerichteten Arbeitsformen unterstrichen (Kirchherr et al. 2021; Ehlers/Meertens 2020).

Diese Veränderungs- und Vorbereitungsgedanken sind aber weder neue Phänomene noch treten sie auf der Stelle. Seit ihrem Bestehen eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verwoben, sind Hochschulen nicht nur davon mitgeprägt. Sie sind an deren Gestaltung beteiligt und verändern sich dadurch selbst; der Wandel wird ferner durch die Berufe und Funktionen ihrer Graduierten gesellschaftlich transformiert. Dies hat sich von einer – im Besonderen der Universität zugesprochenen Rolle – primären Vermittlung von Wissen, um bspw. im Mittelalter für den Staats- bzw. Kirchendienst zu rekrutieren, zu einem bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung einer auf den Werten der Aufklärung basierenden Gesellschaftsstruktur gewandelt (Benner et al. 2023). Hierzu hat besonders der bis heute geltende Auftrag der Alliierten nach dem zweiten Weltkrieg beigetragen, neue totalitäre Strukturen zu verhindern sowie ein friedliches und soziale Zusammenleben anzuvisieren – und es damit neben gebildeten auch mündige, kritisch reflektierte und aktive Individuen bedarf (Phillips 1995). Dass Hochschulen institutionsübergreifend sowohl für die ökonomische als auch gesellschaftspolitische Perspektive beizutragen haben, spiegelt sich bereits seit den 1970er Jahren im Hochschulrahmengesetz sowie den Landeshochschulgesetzen.

Mit dem Future Skills-Konzept und damit verbundenen neuen Konstrukten – bspw. Digital Learning oder Design Thinking (Kirchherr et al. 2021; Ehlers 2020) – werden neue Fähigkeiten suggeriert. Dabei spiegeln sich in den Frameworks nicht nur jene Inhalte, die seit jeher der Literatur folgend als soziale-kommunikative, methodische und Selbstkompetenzen betont werden, als deren Grundlage Bildung ableitbar ist. In diesem Rahmen wird auch der Hochschule das Potenzial zugeschrieben, diese zu vermitteln (Gehrs et al. 2024; Multrus et al. 2017). Begleitet wird der Future Skills-Diskurs und seine Umsetzung insbesondere von kritischen Blicken auf klare Abgrenzungen zu in der Vergangenheit schon genutzten Begriffen sowie von Begründungen, vorgeblich neu und relevant zu sein. Ferner erscheinen Fragen grundlegender Operationalisierungen von

Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und der empirischen Erfassung und Verwertung von Future Skills nicht geklärt. Ebenso gilt dies für den Umgang mit der dafür grundlegenden Bildung, auf die im Diskurs zu wenig Bezug genommen werde und als eine „Abwertung von Wissen und unklare[n] Integration in die Förderung von Fachwissen“ wahrgenommen wird (Kalz 2023, S. 12; Ehlers et al. 2024; Piesk/Dippelhofer 2024).

Der Fokus auf die Studierenden gründet mithin aus ihrer Zugehörigkeit zu der Gruppe, die nach ihrem Abschluss seit jeher überproportional häufig in sozialen Schlüssel- bzw. Machtpositionen vertreten sein wird (Hartmann 2004). Mit der Zuschreibung ein ‚Reservoir der Machtelite‘ zu sein (Dahrendorf 1965a) sowie ihrer Bildungszeit und den mannigfaltigen Möglichkeiten werden sie seit jeher mit der Aufforderung zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Realität bedacht (Habermas u.a. 1967). Als eine relevante Sozialisationsinstanz bietet ihnen die Bildungsinstitution – im gesellschaftspolitischen Rahmen besonders die Universität – im Sinne einer „Hinterbühne mit Geräten“ (Goffman 2001, S. 231) den Raum zur Vermittlung, Erprobung, Vertiefung und Optimierung von Kompetenzen. Dabei dürften ihre Priorisierung und Ausgestaltung, Vermittlungs- bzw. Erwerbträume, deren jeweilige Formen sowie wahrgenommene Förderungen je nach Standort variieren – und mithin von den differierenden Selbst- bzw. Grundverständnissen der gesellschaftlichen Akteure und zumal der Bildungseinrichtungen bzw. Hochschultypen, ihrer Kompetenzideale und gesellschaftlichen Aufträge abhängig sein.

So wird der Anspruch, das Studium „auf berufliche und gesellschaftliche Anforderungen aus[zu]richte[n]“ (Peisert/Framhein 1990, S. 10) etwa an der Universität von dem in der Aufklärung erstarkten Bildungsbegriff der ‚Paideia‘ begleitet – und damit der Bildung eines mündigen Individuums und seine „Vollkommenheit an Leib und Seele“ (Löw 2006, S. 20; Hentig 2009). Mit der Sorge um den Bildungs- und ‚wirtschaftlichen Notstands‘ (Picht 1964; Kim/Böhm 1994), sollte der Universitätsbesuch weniger ein exklusives Privileg, sondern ein ‚soziales Grundrecht‘ sein. Im Verständnis von ‚Bildung als Bürgerrecht‘ (Dahrendorf 1965b) ging es um die Öffnung universitärer Bildung – und damit um eine weitreichende individuelle und soziale Emanzipation sowie Teilhabe, Realisierung und Gestaltung an einer gesellschaftspolitischen und arbeitsteiligen Gesellschaft, die auf selbstbestimmten und mündig handelnden Individuen aufbaut (Dippelhofer 2022).

Demgegenüber liegt das primäre Ziel von Fachhochschulen darin, „Wissen und Können [...] auf der Grundlage einer bereits erworbenen schulischen und betrieblichen Berufsausbildung in praktischer und theoretischer Hinsicht zu ergänzen und zu vertiefen“ (Urbach 1960, S. 327; Uhlig 1988). Im Vergleich zur Universität mit einem kleineren Fächerkanon ausgestattet, gilt es dortige Studierende praxisorientiert mit dem Arbeitsmarkt

relevanten Kompetenzen zu bilden. Gestützt wird dies dort durch die seit der Bologna-Reform übergreifend etablierten Bachelor- und Masterabschlüsse, denen eine weitere Stärkung der Berufs- und Berufsweltorientierung zugeschrieben wird und einer anwendungsorientierten Forschung (Kamm 2014; Pahl 2018). Entsprechende Differenzen zeigen sich etwa darin, dass sich die Studierenden beider Institutionen in unterschiedlichen Kompetenzen gefördert wahrnehmen (Multrus et al. 2017). Dies gilt auch für das Verständnis von „Employability“, zu denen Future Skills befähigen sollen – im ökonomischen Sinne verstanden als ein Beitrag zur „Berufsqualifizierung“, besteht der Kontrast etwa zur wissenschaftlichen Perspektive darin, dies als „Berufsbefähigung“ zu fassen und „[d]ie deutschen Universitäten [...] traditionell nicht als ‚Ausbildungsstätten‘ oder gar ‚Fertigungsstraßen‘“ (Rogmann/Mayer 2013, S. 41) zu sehen.

Trotz dieser Differenzierungen werden Future Skills – auch hinsichtlich ihrer Verankerung im MarSkills Studienbereich – unter dem Eindruck eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses aufgegriffen: So bezüglich der Formung einer mündigen Persönlichkeit im Sinne eines kritisch-reflektierten und selbstbestimmten Individuums und deren aktive Mitgestaltung am sozialen und technischen Wandel, des Blicks auf die Bedürfnisse des zukünftigen Arbeitsmarkts und der Weiterentwicklung von Wissenschaft in der Einheit von Forschung und Lehre sowie der inter- und transdisziplinären Zusammenhänge. Sie werden verstanden „als zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen [...], die zu mehreren Lebens- und Inhaltsbereichen in Beziehung stehen und [in] [...]verändernde[n] Umwelten und [...] 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“ (Piesk/Dippelhofer 2024, S. 33; hervorg. i.O.).

## 2.2 Im Spannungsfeld von Inter- und Transdisziplinarität

Der soziale und technologische Wandel wird von der Sicht begleitet, dass die daraus resultierenden Umwälzungen in den verschiedenen Gesellschaftssektoren nicht von einer Disziplin allein bearbeitbar sind. Hinzu treten wachsende Wissensbestände und sich ausdifferenzierende Forschungsfelder, die es erschweren, sich isoliert nur einem Erkenntnisinteresse zu widmen (Laudel 2002). Unter diesen Vorzeichen wird das

klassische Konzept einzelner, primär nebeneinander, unabhängig voneinander arbeitender Disziplinen kritisch betrachtet (Klein 2020). Vermehrt rücken die Begriffe der Interdisziplinarität und der diese ergänzenden Transdisziplinarität ins Zentrum. Verknüpft wird damit die Vermeidung von Grenzen zwischen Fächern; ferner steht die Vorstellung eines gemeinsamen und einheitlichen Bildes von Wissenschaft und Forschung dahinter (Mittelstraß 2005).

Seit den 1970er Jahren im öffentlichen Diskurs immer prominenter gesetzt (Jantsch 1972), wird es aber als wunderbarlich wahrgenommen, dass über beide Konstrukte nach wie vor wenig Einigkeit besteht – bezüglich der nicht immer trennscharfen Abgrenzungen sowie im Vergleich zu verwandten bzw. ähnlichen Begriffen wie etwa Multi-, Cross-, oder Postdisziplinarität (Schmidt 2023; Schunk 2021; WR 2020; Grunwald/Schmidt 2005). Von Kant (1989) noch betrachtet als „Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen ineinanderlaufen lässt“ (S. VIII f.), wurden in den modernen Diskursen fächerübergreifende Zusammenarbeiten bedeutsamer, weil „die für das Gedeihen der Wissenschaft fruchtbarsten Gebiete jene wären, die als Niemandsland zwischen den verschiedenen anerkannten Disziplinen vernachlässigt wurden“ (Wiener 1968, S. 21).

Zu dieser Bedeutungsverschiebung haben mithin auch die wachsende Komplexität von Themen und Bezüge zu anderen gesellschaftlichen Umwelten beigetragen, die innerhalb disziplinärer Grenzen nicht mehr betracht- und bearbeitbar erscheinen. Und sofern diese zu „Erkenntnisgrenzen geworden sind, wird Interdisziplinarität notwendig, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und Erkenntnisfortschritt wieder herzustellen“ (Schmidt 2023, S. 905). Ergänzt wird eine solche, mit den Werten der Aufklärung eng verwobene Wissenschaftsorientierung mit Motiven, die noch stärker die Aspekte Verwertung und Nutzen fokussieren: So postulieren gesellschaftliche bzw. ethische Leitgedanken ein derartiges Arbeiten als bedeutsam für die konstruktive Beschäftigung mit gesellschaftlichen Herausforderungen. Dies ergänzt ein ökonomischer Blick, der zur Schärfung der wissenschaftlichen Produktivkraft im Sinne eines marktorientierten Denkens und deren Transfer beitragen soll – bedeutsam ist eine größere Nähe zur außerwissenschaftlichen Praxis und zum Anwendungsbezug (Fraunhofer-Gesellschaft 2025; Schmidt 2023).

In einem grundlegenden, mit der Erwartung einer „epistemischen Eigenschaft“ verwobenem Verständnis, erscheint Interdisziplinarität als die Integration und Verknüpfung von Wissen. Dabei blicken verschiedene, oftmals auch in sich differenzierte Fachgemeinschaften aus unterschiedlichen Perspektiven auf ein gemeinsames Erkenntnisinteresse. Grundiert wird dies durch eine sich spezialisierende Wissenschafts- bzw.

Forschungslandschaft, die den Blick auf den Forschungsgegenstand zwar weitet, deren umfassende Bearbeitung bzw. Erfassung dadurch aber nicht einfacher macht. Der Versuch, dies adäquat aufzugreifen, setzt ein über disziplinäre Grenzen hinaus gehendes Instrumentarium an Wissen und Methoden voraus – und damit eine Kombination von Kenntnissen aus der eigenen Disziplin sowie fachfremden Perspektiven. Interdisziplinarität gilt dabei besonders gegeben, „wenn Wissen aus mehreren Spezialgebieten oder aus epistemisch sehr unterschiedlichen Gebieten [...] integriert wird“ (Laudel 2002, S. 204). Dies geht mit der Zuschreibung einher, sich nicht zwischen den Disziplinen bzw. Fächern zu bewegen, sondern „fachliche und disziplinäre Engführungen [aufzuheben]“ (Mittelstraß 2005, S. 19) und „Partikularitäten“ für ein gemeinsames Bild von Wissenschaft und Forschung zusammenzuführen.

Ergänzt wird diese Grenzüberwindung mit einem weitergehenden Blick auf außerwissenschaftliche Bereiche und den Einbezug gesellschaftlicher Herausforderungen bzw. Problem- und Fragestellungen (Völker 2004). Über Interdisziplinarität hinausgehend, wird damit die Zuschreibung einer neuen Betrachtung von Wissenschaft und als Variante der Wissenserzeugung, eines entsprechenden Verständnisses sowie ihrer Transformation verbunden. Verstanden als Transdisziplinarität, gilt dies seit den 1990er Jahren als Forschungsparadigma, welches vor allem „der Universität eine neue gesellschaftliche Rolle zuwies“ (Bührmann/Franke 2020, S. 795). Im Vergleich zu einer, als „Modus 1“ skizzierten Grundlagenforschung, die auf primär rein wissenschaftlichen Merkmalen ohne Anwendungsinteresse basiert (Roessler 2016; Campbell/Carayannis 2012), sind dieser neuen Form außerwissenschaftliche Vorstellungen, Einflüsse, Arbeitsweisen und Verwertungsstrategien immanent.

Bezeichnet als „Modus 2“, schließt dies gesellschaftliche Fragestellungen, Zusammenarbeiten mit tendenzorientierten Einrichtungen und damit deren Arbeitsweisen sowie eine deutlichere Anwendung- bzw. Praxisorientierung ein (Langemeyer 2021; Schumacher 2020). Verknüpft ist damit die Annahme, dass Hochschulen, bzw. die jeweiligen Disziplinen gemeinsam mit anderen öffentlichen Akteuren an Frage- bzw. Problemstellungen arbeiten. Der Literatur folgend sollte eine solche Forschung mindestens vier Faktoren beinhalten: Einen Blick auf „sogenannte[.] *real-world-problems*, also von gesellschaftlichen Gruppen als relevant erachteten Problemen“, die Garantie einer steten und durchdringenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, eine für beteiligten Akteure gleichermaßen vorhandene Partizipation, „eine ‚Integration heterogener Wissensbestände‘ [...] jenseits des rein akademischen Wissens eine lösungsorientierte Forschung“ (Bührmann/Franke 2020, S. 795; hervorgeh. i.O.).

Transdisziplinarität erhält dabei den Nimbus, Gesellschaft „in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung“ (Jahn/Keil/Marg 2019, S. 17) zu gestalten – es geht um eine konsensual realisierte „dauerhafte Verbesserung einer sozial-ökologischen Wirklichkeit“ (ebd., S. 18). Die hier zu lösenden Problemstellungen, die bspw. aus der Klimakrise oder der Energiewende resultieren, gelten mithin als so komplex, vielschichtig und variabel, dass es einer engen Verwobenheit zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlicher Praxis bedarf (Schmohl/Philipp 2021). Es wird davon ausgegangen, dass die Herausforderungen nicht nur in den wissenschaftlichen Raum getragen werden, sondern sich dieser dem eigenständig und proaktiv widmet (BMBF 2022; dhv 2022). Mit diesem Anspruch und den Verknüpfungen von Wissen, Methoden und Arbeitsweisen, erscheinen ferner Änderungen in der Lehre begründbar – etwa in Richtung einer „transdisziplinären Didaktik“, in der wissenschaftliche und als in der Lebenswelt relevant geltende Themen im Dialog bearbeitet werden. Wissenschaft und Lehre erscheinen dabei „nicht als hierarchisches, dichotomes oder baumartiges Ordnungssystem, das Privilegien, Macht und Status ebenso verteilt wie stabilisiert, sondern als ein kooperativ-egalitäres, netzwerkförmig strukturiertes Geschehen, in dessen Rahmen plurale Wissensressourcen, Bildungsgeschichten und Erkenntnispotenziale emphatisch bejaht werden“ (Schmohl/Philipp 2021, S. 16).

Gleich ihrer inhaltlichen und normativen Ausrichtung dürfte sowohl eine fach- als auch gesellschaftliche Bereiche übergreifende Zusammenarbeit ein integrativer Forschungsprozess sein, der disziplinäre sowie institutionelle Zusammenhänge überschreitet (Mittelstraß 2018, S. 201; Bergmann et al. 2010). Besonders im transdisziplinären Kontext wird vor allem Forschung stärker in außerhochschulische Einrichtungen verlagert und gilt – zumal mit Blick auf Problemlösungen – mehr an Nutzen- bzw. Anwendungsorientierung ausgerichtet; zugleich wird ihr Korpus der wissenschaftlichen Qualitätsstandards durch den zusätzlichen Einbezug gesellschaftspolitischer Werte und Zielsetzungen erweitert. Begleitet wird dies von Annahmen einer „epistemologische[n] Veränderung von Wissenschaft“, einer bisher nicht belegten „Abwendung von akademischen, durch ‚peer review‘ gesicherte[.] Forschungsstandards“ sowie der Sicht, dass anders als bei Interdisziplinarität, Transdisziplinarität unscharf bleibe, „keine historisch neue Entwicklung“ sei und „nur für einen kleinen Teil des Wissenschaftssystems [gelte]“ (Schumacher 2020, S. 512).

Arrondiert wird dies von kritischen Einschätzungen, die sich in jeglicher Form der Zusammenarbeit spiegeln und per se keine neue Erscheinung sein dürfte: So illustrierte etwa schon Voßkamp (1994) in den 1990er Jahren diesen Sachverhalt im Rahmen eines

fachübergreifenden Projekts über Utopie. Er sah den interdisziplinären Kontext mit „Lücken und Grenzen“ behaftet und als nur eingeschränkt „für die Entwicklung von Wissenschaft [geeignet]“ (S. 102). Ergänzend zu fehlenden Expertisen für tiefer- bzw. weitergehende Analysen gebe es nicht nur bei „der Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in eine adäquate Darstellung“ (S. 101), sondern auch der fachübergreifenden Kommunikation Probleme. Getragen werden dürfte dies mithin von differenzierten Fachkulturen und damit spezifischen Motivationen, Vorgehensweisen und Verwertungszusammenhängen (Keil/Piontwoski 1973; Snow 1959). Diese in übergreifender Zusammenarbeit durchgehend konsensual zu reflektieren, erscheint besonders dann relevant, wenn dem – wie vor allem transdisziplinären Kontexten zugeschrieben – ein dialogisches Verhältnis und so allen beteiligten Akteuren dieselben Rechte sowie Pflichten zugrunde gelegt wird, um etwa dem Gestaltungsanspruch von „Nachhaltigkeit“ und eine „besseren Wirklichkeit“ zu verfolgen.

Eine solche Denk- und Vorgehensweise dürfte ferner insoweit Fragen nach der Rolle von Wissenschaft aufwerfen, deren Aufgabe darin besteht, auf Basis wissenschaftlicher Standards theoretisch und empirisch grundiert sowohl soziale Realität als auch Lösungsvorschläge für gesellschaftliche Brennpunkte zu skizzieren. Anders als Tendenzrichtungen hat sie aber weder über diese zu entscheiden noch zu bestimmen – zumal dies auch mit demokratisch gewählten Entscheidungsinstanzen divergieren dürfte. Zudem variieren je nach Akteur die Perspektiven auf eine solche Entwicklung, die nicht nur ein weitgehend umfassendes Augenmerk auf die Erkenntnisgegenstände und Prämissen, sondern auch eine alle Sichtweisen und Bezugspunkte gleichermaßen einbeziehende Umsetzung erschweren (Wienold 2020; Tschiedel 2020). Das dürfte besonders auf den spezifischen Arbeits- und Funktionsweisen sowie Logiken und Regeln in den jeweiligen disziplinären und außerwissenschaftlichen Feldern basieren, die den Umgang damit sowohl fruchtbar als auch schwierig machen.

Der Fokus auf solche Vorgehensweisen geht mit Forderungen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft nach Veränderungen in der Hochschulbildung einher – dabei sticht eine solche Lehre hervor, die den Studierenden die dafür als zentral erachteten Kompetenzen vermittelt. Auch diesbezüglich dürften inter- sowie transdisziplinäre Vorstellungen nicht einfach realisierbar sein, scheinen doch – neben der Entscheidung der Dozierenden dies realisieren zu wollen – vor allem die disziplinären Prägungen Hürden zu setzen. Neben dem wissenschaftlichen Nachwuchs, zeigen sich auch auf professoraler Ebene tradierte Arbeitsweisen nicht durchgehend förderlich für kontextübergreifendes Zusammenarbeiten (Froese/Woiwode/Suckow 2019).

### 3 Der MarSkills Studienbereich

Getragen von der Vorstellung durch Wettbewerb und einer liberalisierten Bildungslandschaft zu einer Qualitätsverbesserung der deutschen Hochschulen und Stärkung im europäischen Wirtschaftsraum beizutragen, gingen mit der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre vielfältige Veränderungen einher (Kehm 2008; HRK 2007). Im Fokus standen zumal inhaltliche und formale Straffungen: So sollte etwa ein modularisiertes, gestuftes und zeitlich verkürztes Studium seine „berufsqualifizierende Funktion [...] wieder besser zur Geltung [...] bringen“ und die „Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen“ (KMK 2000, S. 3) anstelle fester Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen mehr betont werden.

Die daraus resultierenden Bachelor(BA)-/Master(MA)-Strukturen stießen in Wissenschaft und Berufspraxis sowohl auf Kritik – so hinsichtlich einer Ökonomisierung, formalen und inhaltlichen Verengung von Bildung und Studienstrukturen – als auch auf Optimierungsvorschläge in Richtung mehr Studienzeit, ausgeprägtere Praxisanteile, passgenauere Angebote, Internationalität und -disziplinarität (Pollak 2021; DIHK 2018; Alesi et al. 2005). Anders als intendiert, zeigten sich insbesondere in den ersten Jahren ungünstige Tendenzen: Wie empirische Studien unter Einbeziehung umfangreicher Stichproben belegen, nahmen innerhalb der Studierendenschaft Gedanken an den Abbruch des Studiums zu, die ausgeprägter waren als in den traditionellen Strukturen (Heublein 2009). Als weitere kritische Punkte erwiesen sich die starre Regelungs- und Prüfungsdichte, Schwierigkeiten bei Planungen im Studium und der Studienmobilität sowie eine Konstanz der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft. Im Laufe der Zeit sind aber Veränderungen erreicht worden, hin zu mehr Forschungsbezügen, engagierten Lehrenden, einer Verbesserung der Lehre, der Studien- und Kontaktsituation, günstigeren Berufsaussichten und Durchschnittsnoten. Gleichwohl gilt die Studierbarkeit immer noch als verbesserungswürdig (Kroher u.a. 2023; Multrus u.a. 2017; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008).

Die seit Jahren darauffolgende Diskussion, wie Studium und Lehre zu gestalten wären, hat durch das Konzept der Future Skills an Brisanz erfahren. Dies mündete an der Universität Marburg in der Etablierung des MarSkills Studienbereichs. Dieser soll seit dem Wintersemester 2022/23 im BA-Studium dessen „strukturelle, didaktische und inhaltliche Qualität“ und den „Rahmen für gute Studierbarkeit, Mobilität der Studierenden und einen funktionierenden Informationsfluss über die Studienangebote“ (Amtliche Mitteilungen der Phillips-Universität Marburg 2021, S. 2) optimieren. Dieser Bereich ist dabei in eine Studienstruktur eingebettet, die die Wahl zwischen dem seit der Bologna-Reform

üblichen sechs- und einem nun verstärkt möglichen achtsemestrigen Studium einräumt, sowie der Möglichkeit, sich entweder in einem Fach oder in bis zu drei Fächern zu immatrikulieren. In allen Varianten ist der mit 18 Leistungspunkten versehene neue Studienbereich zu absolvieren. Mit Blick auf weitgehende Freiheiten, Flexibilität und Eigenleistungen in Studium und Lehre bietet er ein breites inter- und transdisziplinäres Angebot. Getragen von spezifischen und variierenden Lehr-Lern-Formaten sollen fachübergreifende und differenzierte Denk-, Sicht-, Arbeits- und Handlungsweisen gefördert, gefordert und verinnerlicht sowie in der Auseinandersetzung mit fach- und gesellschaftsübergreifenden Fragestellungen Future Skills gestärkt werden (Dippelhofer/Piesk 2023).

Organisiert und koordiniert vom MarSkills Center beinhaltet der Studienbereich zum einen einen ‚dezentralen‘ Pool, der sich aus Veranstaltungen speist, die die Fachbereiche der Universität Marburg dafür freigeben und verantworten. Neben der Chance, eigene Fachinhalte zu vertiefen, können fachfremde Studierende damit über die eigene Disziplin hinausschauen. In einem ‚zentralen‘ Bereich geht es zum anderen um überfachliche Aspekte: Hier werden in Angeboten universitärer Dienstleister wie der Universitätsbibliothek oder dem Sprachenzentrum, überfachliche Kompetenzen fokussiert. Die Studierenden können aus beiden Pools ihre Veranstaltungen je nach Interesse wählen. Ferner konzipiert und gestaltet das Center selbst Möglichkeiten zur Vermittlung von Future Skills – etwa mittels der das Studium insgesamt unterstützenden Lehr-Lern-Räume, die auf allgemeine und spezifische Inhalte rekurrieren: Neben den als XSpaces titulierten kreativen, innovativen und miteinander vernetzten Räumen für ein analoges, digitales und interaktives Arbeiten existieren in einer frei verfügbaren digitalen Selbstlernbibliothek auch Mikrolerneinheiten (Dippelhofer et al. 2026 i. E.; Ribel-Sencan 2025).

Das MarSkills Center verantwortet auch eigene Module – bspw. das Marburg Modul. Im Verständnis eines fachübergreifenden Lehr-Lern-Formats, geht es darin um eine auf wissenschaftlicher Basis stattfindende Bearbeitung eines als gesellschaftlich relevant wahrgenommenen Themas. Interessensgeleitet aus einem Ideenpool gewählt, sollen sich die Studierenden dem gemeinsam mit ebenfalls daran aufgeschlossenen fachfremden Kommilitoninnen und Kommilitonen in einem inter- bzw. transdisziplinär angelegten Projektseminar in jeglicher Hinsicht selbstständig und -organisiert widmen. Auswählbare Themen können dabei sowohl Lehrende und Studierende als auch Personen außerhalb von Universität und Wissenschaft einbringen und deren Bearbeitung mit Impulsen begleiten. Dies soll zum einen variierende Perspektiven auf denselben Gegenstand und verschiedene Arbeitsweisen, deren Erprobung und Vermittlung bieten; zum anderen gilt es, fachliche, berufliche und soziale Kompetenzen einzuüben, zu schärfen bzw. zu vertiefen sowie neue kennenzulernen – sowohl im Kontext der jeweiligen Gruppenarbeit als

auch bei öffentlichen Projektvorstellungen. Je nach Perspektive und Vorgehensweise kann durch den Einbezug digitaler Faktoren die Future Skills-Vermittlung auch in den digitalen Rahmen transformiert werden (Dippelhofer/Piesk 2023).

Mit einer interessensgeleiteten, disziplinübergreifenden sowie in einer eigens dafür gestaltbaren Umgebung selbsttätig und -organisierten Projektarbeit, bietet das Marburger Setting ein großes Potenzial für Future Skills – und damit den sich dahinter verbergenden Bildungszielen (Piesk/Dippelhofer 2024). Begleitet wird dies von einem vielfältigen Qualifizierungs- und Beratungsangebot für Lehrende, mit dem über den MarSkills Studienbereich hinaus der Future Skills-Anspruch auch in der eigenen Lehre verortet werden kann – dies reicht von persönlichen hochschuldidaktischen Beratungen über kurz gehaltene Lunch Lectures für Impulse, Austausch und Reflexion im Rahmen von Lehren und Lernen bis hin zu spezifische Weiterbildung-Workshops, für die es verbindliche Anmeldungen bedarf (MarSkills o.J.).

## 4 Methodischer Ansatz und Befragte

Die vorliegende explorative Studie zielt zum einen darauf ab, die Einschätzungen, Erfahrungen und Perspektiven der Lehrenden zu Interdisziplinarität zu skizzieren – sowohl im Allgemeinen als auch in ihrer Lehre. Zum anderen ist das in diesem Kontext damit eng verbundene Konzept der Future Skills zentral, wird dessen Realisierung doch in Teilen der hochschulischen Auseinandersetzung als eine grundlegende Aufgabe von Studium und Lehre gesehen. Über eine univariate Betrachtung hinaus liegt die Intention der Untersuchung in der Aufdeckung von Beziehungsmustern. Das bietet die Darstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Verständnis von Interdisziplinarität und Future Skills im Allgemeinen sowie im Rahmen der Lehre. Im Folgenden werden das Erhebungsinstrument (4.1) und die Stichprobe, die Feldphase sowie Auswertungsstrategien dargelegt (4.2). Ein Porträt der Befragten ergänzt diese Hinweise (4.3).

### 4.1 Das Erhebungsinstrument

Für die Studie wurde ein überwiegend quantitativer Ansatz gewählt. Zum Einsatz kam ein standardisierter Fragebogen, dessen Items bzw. Fragebatterien neu konstruiert wurden. Bei der Erstellung erschien eine zweigleisige Vorgehensweise angebracht: Zum einen wurde auf die in der Literatur als zentral erachteten Faktoren zurückgegriffen, die als inhaltliche Grundlagen einer fachübergreifenden Zusammenarbeit sowie des Future

Skills-Konzepts gelten sowie deren Zielsetzungen und Erwartungen darlegen. Sie sind Grundlage der Operationalisierung. Der Fragekatalog wurde zum anderen hinsichtlich der Future Skills durch ein spezifisches Augenmerk auf deren Verankerung im MarSkills Studienbereich ergänzt – im Fokus steht dabei der hochschuldidaktische Umgang mit diesen Faktoren bzw. das für die Lehrenden dabei etablierte Angebot.

Der auf dieser Basis realisierte Fragebogen enthält 24 Itembatterien bzw. Einzelfragen mit 79 Variablen. Diese beschäftigen sich auf der einen Seite mit der Dokumentation allgemeiner Sichtweisen auf Interdisziplinarität, dem eigenen Erfahrungshorizont dabei sowie deren Einbindung in die Lehre. Der Fokus richtet sich auf der anderen Seite auf das Konzept der Future Skills – dem Verständnis seiner Grundlagen sowie Vernetzung bzw. Umsetzung im Rahmen der Lehre. Dabei geht es auch um die Sicht auf hochschuldidaktische Angebote, in der Lehre bei der Vermittlung von Future Skills unterstützt zu werden. Ergänzt wird dies durch soziodemographische und hochschulbezogene Angaben – so etwa zur Zugehörigkeit nach Geschlecht, Fach, akademischer Statusgruppe sowie der Dauer der bisherigen Berufs- und Lehrerfahrung des wissenschaftlichen Personals. Zu ausgewählten Themenbereichen bietet sich den Befragten durch die Option offener Antwortmöglichkeiten, vertiefend auf die dortigen Fragen einzugehen – etwa auf die als zentral erachteten Kompetenzen, Wünsche für weitergehende Angebote in der Lehre sowie abschließende Anmerkungen.

Das vorliegende Erhebungsinstrument operiert zumeist mit Likert- und anderen Ordinalskalen sowie mit Antworttypen, die explizit ein Nicht-Wissen erheben und dieses als inhaltliche Information werten. Konkrete Bewertungsmuster sollen die Lehrenden zum einen zu klaren Einordnungen bringen. Zum anderen sollte aber nicht übersehen werden, dass starre Antwortmodi nicht die wirklichen Orientierungen der Befragten wiedergeben müssen. Entsprechend sollen die Kategorien „kann ich nicht beurteilen“ sowie „weiß nicht“ verhindern, dass die Probandinnen und Probanden zu pauschalen Einordnungen eines Sachverhaltes gezwungen sind, die weder deren jeweiligen Haltungen, Kenntnissen oder Interessen noch dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden (Reuband 2000) – das gilt zumal für Fragen, die dazu auffordern, sich mit Aspekten zu beschäftigen, denen etwa in der eigenen Disziplin keine Bedeutung beigemessen wird.

Der Fragebogen wurde vor seinem Einsatz einem Pretest unterzogen und ausgewählten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus allen Statusgruppen verschiedener Fächer an der Universität Marburg vorgelegt, um Kenntnisse über etwaige Missverständnisse, problematische Formulierungen und Ausgestaltungen zu erhalten. Das zufällig ausgewählte Personal benötigte zur Bearbeitung zwischen 15 und 18 Minuten. Bei der

Gestaltung des Fragebogens war es wichtig, sowohl die Teilnahmebereitschaft und damit die Auswertungsbasis nicht durch ein zu langes Instrument zu minimieren. Zudem stand die Wahrung der Anonymität der Befragten und ihrer Angaben im Mittelpunkt. Entsprechend ermöglichen die erfassten Daten keinen Rückschluss auf die Identität der Teilnehmenden, und werden den Datenschutzbestimmungen folgend behandelt.

#### 4.2 Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien

Sowohl mit Blick auf eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppe als auch aus Kostengründen wurde die explorative Untersuchung als Onlinebefragung konzipiert. Dabei bestand – in Einklang und Zusammenarbeit mit der für den Datenschutz zuständigen Stabstelle Recht – die Möglichkeit, das wissenschaftliche Personal per Mail um eine Teilnahme zu bitten. Dabei wurde aus den zur Verfügung stehenden Verteilern jene Liste mit den Funktions-E-Mail-Adressen gewählt, unter der die Angehörigen der jeweiligen wissenschaftlichen Statusgruppen zusammengefasst sind. Mit dieser Variante war es möglich, 4.175 Personen aus dem Wissenschaftsbereich der Universität Marburg anzuschreiben – 702 professorale Kolleginnen und Kollegen sowie 3473 aus dem akademischen Mittelbau.<sup>1</sup> Diese wurden in einer Mail gebeten, über einen dort genannten Link online an der Umfrage teilzunehmen – diese wurde mit der Evaluationssoftware Zensus 8 erstellt.

Die Feldphase dauerte vom 06.02.2025 bis zum 14.03.2025. Zwei Wochen vor dem Ende der Befragung, wurde eine Erinnerungsmail versendet, in der jene die bisher noch nicht an der Studie teilgenommen hatten, um ihre Beteiligung ersucht wurden. Nach Beendigung der rund sechswöchigen Feldphase sowie der sich anschließenden Datenbereinigung und -aufbereitung konnten die Angaben von 153 Personen dokumentiert werden. Ohne den Anspruch einer repräsentativen Darstellung, eröffnet dies im Kontext eines explorativen Verständnisses dennoch die Chance, sowohl vertiefende Einblicke und Tendenzen als auch die für eine spätere Forschung grundlegenden Perspektiven näher zu eruieren und aufzubereiten.

Die Auswertung der Daten basiert zum einen auf univariaten Analysen,<sup>2</sup> zum anderen auf bivariaten Verknüpfungen der Antworten. Dabei folgt jede Präsentation demselben Muster: Zuvorderst werden die Grundverteilungen anhand der Lagerung von Medianen und Prozentwerten beschrieben. In einem zweiten Schritt werden bivariate Berechnungen vorgenommen, wobei soziale Hintergründe und diverse hochschulische Spezifika als unabhängige Variablen dienen.<sup>3</sup> Dem ordinalen Skalenniveau entsprechend und angesichts des Umfangs der Teilstichproben werden Medianvergleiche (jeweils unter

Auspartialisierung der Urteilsenthaltung) präsentiert und mittels Prozentverteilungen illustriert. Eine multivariate Ebene umfasst Varianzanalysen, die ein simultanes Testen unterschiedlicher Wirkgrößen umfasst und in den Anmerkungen zu Kapitel 5 dargestellt werden. Die bi- und multivariaten Analysen überprüfen die Effekte gegen die Wahrscheinlichkeit, dass das Antwortverhalten der Teilstichproben in den jeweiligen Items gleich sei. Sofern diese Wahrscheinlichkeit bei 5% oder weniger liegt, gilt der Befund in diesem Rahmen als signifikant. Er wird auf vielfältige Art und Weise in den vorliegenden Ausführungen hervorgehoben und folgt somit bewährten Konventionen der empirischen Sozialforschung. Alle Berechnungen wurden mit dem Programm KOSTAS durchgeführt, das der SAS-Logik verwandt ist (Nagl/Walter/Staud 1986).

#### 4.3 Die Befragten im Kurzportrait

Den Analysen der Sichtweisen und Einschätzungen zu Interdisziplinarität und Future Skills geht ein porträitierender Blick auf die befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Universität Marburg voraus. Neben ihrer fachlichen Verortung ist auch die Geschlechtszugehörigkeit ein wesentlicher Faktor. Dieser Fokus wird ergänzt durch die Beschreibung, zu welcher universitären Gruppe die Befragten gehören. Das Augenmerk richtet sich sodann auf die Dauer ihrer wissenschaftlichen Berufserfahrung und Lehrerfahrung.

Getragen wird die vorliegende explorative Studie dabei von einer paritätischen Verteilung im Rahmen der Fachzugehörigkeit: Die Anteile der Befragten aus Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften halten sich mit jenen aus den Fächern der Naturwissenschaft die Waage – das gilt auch für ihre Lehraktivität (vgl. Anhang Fragebogen Teil I).<sup>4</sup> Ein ähnliches Bild spiegelt sich bei der Geschlechtszugehörigkeit: So haben jeweils zwei Fünftel der Befragten angegeben, weiblich oder männlich zu sein. Mehr als jeder Achte hat keine Angaben gemacht; kaum jemand wählt die Antwortvorgabe „divers“. Im Kontext der an der an der Befragung beteiligten universitären Personengruppe sind am häufigsten die Lehrkräfte für besondere Aufgaben vertreten (vgl. Anhang Fragebogen Teil VIII). Der Anteil jener, die sich unmittelbar als wissenschaftlicher Mittelbau verstehen, ist deutlich geringer (61% vs. 20%). Dahinter rangieren die Lehrbeauftragten. Seitens des akademischen Oberbaus ist die Teilnahme am geringsten (6%). Hinsichtlich der wissenschaftlichen Berufserfahrung, betont mehr als jeder Zweite, dass diese zwischen ein und vier Jahre beträgt. Für zwei Fünftel liegt der entsprechende Erfahrungsschatz bei maximal einem Jahr – weniger als jeder Zehnte hat mehr als vier bzw. zehn Jahre hinter sich. Anders gestaltet sich der zeitliche Horizont bei der Lehre. Nahezu einhellig geben die

befragten Kolleginnen und Kollegen an, höchstens seit einem Jahr Lehrerfahrungen zu haben.

Die Studie umfasst mithin vornehmlich Befragte aus dem – im weiteren Sinne verstandenen – akademischen Mittelbau, die über eine nicht allzu lange Zeit im Beruf stehen. Insofern weicht die Stichprobe von der Sozialstruktur der Lehrenden an der Universität Marburg ab und ist für diese nicht repräsentativ. Dennoch gestatten die Stellungnahmen und Auskünfte wichtige Einblicke in die Auseinandersetzung mit den Themen Interdisziplinarität und Future Skills sowie deren Bedeutung im Alltag der Lehre.

## 5 Empirische Befunde

Ein wesentlicher Bestandteil des Marburger Future Skills-Ansatzes ist die curricular verankerte fachübergreifende Zusammenarbeit in Studium und Lehre. Die vorliegende Befragung von Lehrenden an der Universität Marburg rückt deshalb diese Aspekte ins Zentrum des Erkenntnisinteresses. Erhoben werden allgemeine Einschätzungen, persönliche Erfahrungen und Bewertungen zu Interdisziplinarität und Future Skills. Zur Sprache kommen die damit verbundenen hochschuldidaktischen Anliegen und Herausforderungen sowie die darauf bezogene Motivlage. Die Befunde bewegen sich mithin zwischen grundlegenden Betrachtungen und individuellen Wahrnehmungen des wissenschaftlichen Personals – sowohl im Kontext von Forschung und Lehre als auch der Sicht auf die Studierenden. Über entsprechende Unterstützungsangebote zur interdisziplinären Lehre hinaus, wird deren Verwobenheit mit Future Skills skizziert. So wird allem voran die allgemeine Sichtweise der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf Interdisziplinarität fokussiert (5.1). Ein zweiter Blick ergänzt dies im Rahmen des eigenen Erfahrungshorizonts (5.2). Dem folgt die Analyse, inwieweit Lehrende sich vernetzen, um ihre Veranstaltungen fachübergreifend zu gestalten und eine Beteiligung der Studierenden wahrnehmen (5.3). Eingedenk der Verwobenheit von Interdisziplinarität und Future Skills eruiert der Bericht, was die Lehrenden konkret mit diesem Kompetenzkonzept verbinden (5.4). Ferner geht es um die Frage, inwieweit deren Inhalte in der eigenen Lehre vermittelt und überprüft werden (5.5). Abschließend wird die Einschätzung der Befragten auf das in Marburg vorhandene Unterstützungsangebot in der Lehre dargelegt (5.6).

### 5.1 Fachübergreifende Zusammenarbeit im Allgemeinen

Der in den letzten Dekaden verstärkte Blick auf fachübergreifende Kooperationen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen bzw. Herausforderungen, dürfte ein Wissen um die grundlegenden Einschätzungen, Bewertungen und Verankerungen von

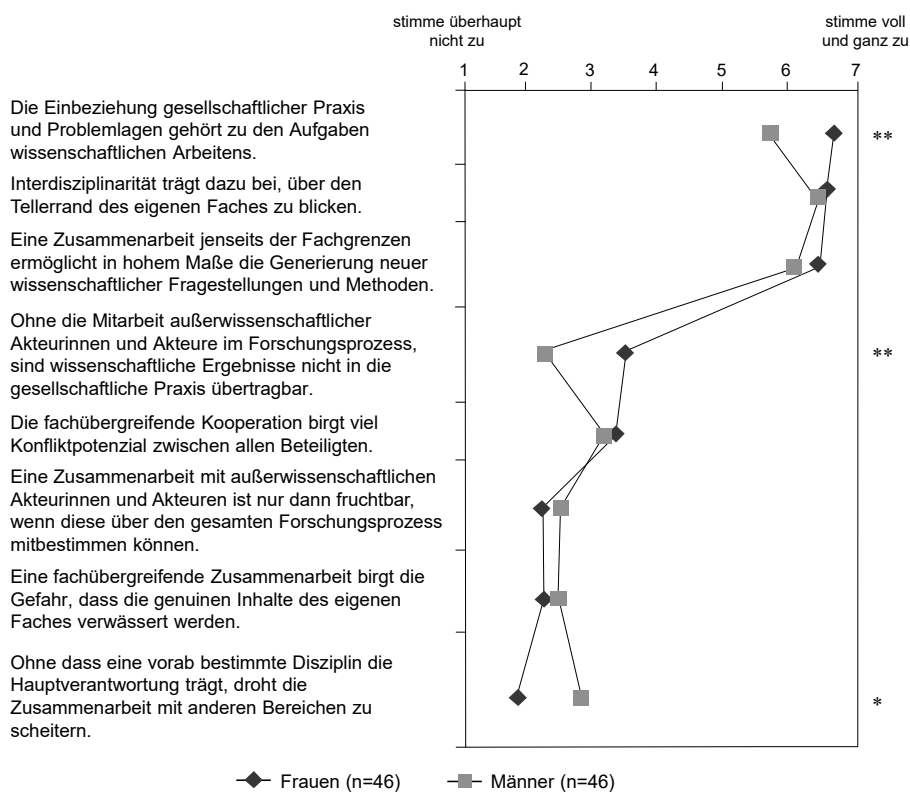
Interdisziplinarität erforderlich werden lassen – zumal das Personal in Forschung und Lehre eine besondere Verantwortung bei der Realisierung einer solchen Zusammenarbeit und der Weitergabe deren Grundlagen an die künftigen Graduierten hat.

Die Befunde verweisen auf eine verbreitet positive Konnotation von Interdisziplinarität in Wissenschaft und Forschung. Stets entscheidet sich die überwiegende Mehrheit der Befragten auf der siebenstufigen Vorgabe im Fragebogen für eine Antwortkategorie jenseits der theoretischen Skalenmitte von 4. Entsprechend übersteigen die Mediane jeweils den Wert von 6,0. Die in die Studie einbezogenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Marburg stimmen in hohem Maße mit zentralen Aspekten von Interdisziplinarität überein – kaum jemand enthält sich eines Urteils. So betonen sie nahezu einheitlich, dass eine solche Zusammenarbeit dazu beiträgt, über den Tellerrand des eigenen Faches zu blicken. 96% entscheiden sich für diese Aussage, zwei Drittel unter ihnen wählen die höchste Kategorie 7 (vgl. Anhang Fragebogen Teil II, Frage 1). Wenngleich etwas geringer, sehen sie in einer solchen Arbeit ebenso überdurchschnittlich die Gelegenheit, neue wissenschaftliche Fragestellungen und Methoden zu generieren. Ihnen gilt ein Einbezug gesellschaftlicher Praxis und Problemlagen als normale Aufgabe des wissenschaftlichen Arbeitens – jeweils rund 80% stimmen dem zu, jeweils ca. 40% darunter sogar außerordentlich stark.

Entsprechend werden die eher problematischen Aspekte der Interdisziplinarität in Wissenschaft und Forschung in deutlich geringerem Ausmaß betont oder entziehen sich einer Beurteilung. So weist man die Einschätzung, dass eine fächerübergreifende Kooperation viel Konfliktpotential zwischen den Beteiligten birgt, oftmals zurück – zwei Fünftel widersprechen dem durch die Wahl der Extremkategorien 1 oder 2 vehement; weitere 20% neigen mit der Wahl der Kategorie 3 zu dieser Sicht, nur jeder Achte stimmt dem zu. Ähnliches spiegelt sich beim Gedanken, dass ohne die Beteiligung außerwissenschaftlicher Akteure im Forschungsprozess, wissenschaftliche Ergebnisse nicht in die gesellschaftliche Praxis übertragbar sind: Rund die Hälfte der Marburger Befragten stimmt nicht damit überein, dass es einer solchen Hilfe bedarf; knapp jeder Zehnte bewertet dies anders. Etwa jeder Fünfte aber vermag dies nicht zu beurteilen (vgl. Anhang Fragebogen Teil II, Frage 1). Mehrheitlich wird die Einschätzung abgelehnt, eine fachübergreifende Zusammenarbeit verwässere die genuinen Inhalte des eigenen Faches. Das repliziert sich bei der Aussage, ohne vorherige Festlegung einer hauptverantwortlichen Disziplin würde eine solche Zusammenarbeit scheitern. Einer Mitbestimmung außerwissenschaftlicher Akteure am gesamten Forschungsprozess steht man ebenfalls mehrheitlich ablehnend gegenüber – hier ist jedoch der Anteil derer, die sich einer Einschätzung entziehen am höchsten (19%).

Die allgemeine Sicht auf Interdisziplinarität korreliert im Medianvergleich dabei mit der Fachzugehörigkeit: Durchgehend überdurchschnittlich ausgeprägt, gilt es in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften als eine zentrale Aufgabe des wissenschaftlichen Arbeitens, auch gesellschaftliche Praxis und Problemlagen einzubeziehen – mehr als jeder Zweite der dortigen Kolleginnen und Kollegen wählt allein die Extremkategorie 7; in den naturwissenschaftlichen Fächern ist es lediglich rund jeder Dritte. Anders gestaltet sich dies bei der Überlegung, ob es außerwissenschaftlicher Akteure bedarf, um wissenschaftliche Ergebnisse in die Praxis zu übertragen – gegenüber den Referenzdisziplinen betont man vor allem in den Naturwissenschaften eine solche Unterstützung (29% vs. 18%). Dabei fällt auf, dass mehr als jeder Fünfte des dortigen Personals kein Urteil dazu abgeben möchte. In den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften sind es nur halb so viele.

Abbildung 1  
Allgemeine Sicht auf Interdisziplinarität<sup>a)</sup> nach Geschlecht.  
(Mediane)



\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Mediantest)

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Differenzen bestehen auch bei der Geschlechtszugehörigkeit. So stimmen die Frauen stärker der Aussage zu, dass die Einbeziehung gesellschaftlicher Praxis und Problemlagen Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens ist (vgl. Abbildung 1). Zwei Drittel von ihnen halten das mit der Wahl der Kategorie 7 sogar für außerordentlich relevant; dem

schließt sich ein Drittel der Kollegen an. Dieser Einfluss zeigt sich auch hinsichtlich außerwissenschaftlicher Personen: So halten mehr Frauen als Männer deren Einbezug für notwendig, um Befunde in die Praxis zu übertragen (30% vs. 15%). Die Vorstellung, dass eine Disziplin die Hauptverantwortung übernehmen sollte, damit kein Scheitern einer fachübergreifenden Zusammenarbeit droht, dominieren die Männer. Sie tendieren eher zu der Haltung, dass für ein erfolgreiches Arbeiten jemand die Oberhand haben sollte. Rund zwei Drittel der Frauen lehnen dies ab.

Dabei fällt ins Auge, dass die Kolleginnen tendenziell häufiger dazu neigen, sich hierbei nicht festzulegen – so meint jede Fünfte nicht beurteilen zu können, inwieweit es außerwissenschaftliche Akteure für einen Übertrag von Befunden in die Praxis braucht; bei der Übernahme der Hauptverantwortung während der fachübergreifenden Zusammenarbeit ist es jede Zehnte – unter den Männern sind es jeweils nur halb so viele.<sup>1</sup>

## 5.2 Der eigene Erfahrungshorizont

Jenseits der eigenen unmittelbaren Tätigkeit wissen die Befragten sowohl in verschiedenen Kontexten von Erfahrungen mit interdisziplinärem Arbeiten zu berichten als auch, diese zu bewerten. Die Befunde konturieren ein mithin klares Bild: So ist das wissenschaftliche Personal in verschiedenen Bereichen mehrheitlich mit fachübergreifender Zusammenarbeit vertraut und kann auf einige oder gar viele Einsichten in diesem Feld verweisen. Der dort erlebte Umfang wird größtenteils als angemessen betrachtet. Begleitet wird dies aber von nicht zu vernachlässigbaren Minderheiten, die je nach Bereich, auf der einen Seite überhaupt keine interdisziplinäre Erfahrung haben, auf der anderen Seite deren Umfang – sofern vorhanden – als zu wenig betrachten.

Einsichten, die über das eigene Fach hinausgehen, liegen im besonderen Maße im Rahmen von Forschungsprojekten vor – ein Drittel der Befragten berichtet sogar von einem ausgeprägten Erfahrungsschatz. Deren Umfang wird zu großen Teilen auch als angemessen bewertet; ein Viertel der Befragten hält diesen für sich noch als zu wenig gegeben. Das spiegelt sich auf ähnlichem Niveau bei Kolloquien bzw. Symposien – auch hier fehlt zudem jedem Achten noch jegliche fachübergreifende Erkenntnis; annähernd doppelt so viele bewerten den bisher erlebten Umfang als zu gering (vgl. Anhang Fragebogen Teil III, Frage 1). Im Rahmen von Publikationen bestehen zwar ebenso ausgeprägte interdisziplinäre Erfahrungen, für immerhin 23% gilt indes das Gegenteil. Auch wenn der Grad der dortigen Erlebnisse größtenteils als angemessen beurteilt wird, hält ihn ein Drittel der Befragten noch für zu wenig. Von einer fachübergreifenden Kooperation weiß man in geringerem Maße auch in der Lehre zu berichten – obgleich insgesamt

mehrheitlich erlebt, ist der Anteil derer ohne interdisziplinäre Lehrerfahrung höher als bei jenen, die darin viel Erfahrung haben (30% vs. 23%). Das bisher erlebte Ausmaß fällt zwar überwiegend positiv aus, 40% erachten es aber als noch zu wenig.

Der interdisziplinäre Erfahrungshorizont ist zumal in den *Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften* eindrücklich – und spiegelt sich in den Bewertungen, so etwa bei Kolloquien bzw. Symposien. Zwei Fünftel des dortigen Personals gibt an, viel Erfahrung damit zu haben; in den Naturwissenschaften ist es jeder Fünfte. Dort bewertet man dies als durchweg zu wenig: 35% monieren ein interdisziplinäres Defizit; in der Referenzgruppe sind es 19%. Über beide Fächergruppen hinweg gilt aber der bisherige interdisziplinäre Umfang in allen im Fragebogen erfassten Felder mehrheitlich als angemessen. In der Tendenz berichten fast durchgehend die Männer von mehr und angemesseneren Erfahrungen im interdisziplinären Arbeiten – dabei sticht ein signifikanter Aspekt hervor: Jeder zweite Kollege betont dies bei Forschungsprojekten, bei den Kolleginnen ist das deutlich geringer – sie verweisen auch eher auf „einige“ Erfahrungen (24% bzw. 65%). Begleitet wird das von einer höheren weiblichen Unzufriedenheit am Umfang des Bisherigen.

Getragen wird eine fachübergreifende Zusammenarbeit besonders von einem breiten Interesse der Lehrenden daran. Fast alle Befragten signalisieren eine positive Haltung, lediglich 7% bekunden ihr Desinteresse. Hinzu kommt der Ansporn, sich gemeinsam mit anderen Personen gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zuzuwenden – mehr als die Hälfte der Befragten wählt bei diesem Motiv die dies signalisierenden Kategorien 6 und 7, weitere 18% entscheiden sich für die Vorgabe 5. Für jeden Achten allerdings trifft dieser Grund überhaupt nicht zu. Ebenso überdurchschnittlich wird ausgesagt, dass dann gerne fachübergreifend gearbeitet wird, wenn die eigenen Inhalte und Methoden voll entfaltet werden können; fast zwei Drittel äußern sich entsprechend und setzen ihr Kreuz im Spektrum zwischen 5, 6 oder 7; 17% ordnen sich zwischen den Polen ein, eine Minderheit von 6% weiß nicht, wie sie dies beurteilen soll (vgl. Anhang Fragebogen Teil III, Frage 2).

Anders sieht es aus, wenn es um die Federführung in der Kooperation mit anderen geht: Hier weist die Tendenz in Richtung Ablehnung einer solchen Rolle. Ein Drittel der Befragten positioniert sich vollständig gegen ein solches Streben; jeder Zehnte kann sich hingegen vorstellen, die Führung in die Hand zu nehmen; weitere 29% ordnen sich in der Mitte der Antwortskala ein. Ferner wird mehrheitlich der Einschätzung widersprochen, dass in den meisten Fächern eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ungern gesehen wird. Annähernd jeder Zehnte, kann dies aber nicht beurteilen. Danach gefragt, inwieweit ein generelles Desinteresse im Kollegium an einer solchen Tätigkeit besteht,

widerspricht dem ein Großteil der Probanden und Probandinnen. Über zwei Drittel berichten über keine derartigen Einschränkungen, jeder Zehnte entscheidet sich für die Vorgabe 4 im Fragebogen.

Das Meinungsbild diversifiziert sich stärker, wenn die persönlichen Kapazitäten fokussiert werden. Die Marburger Sicht tendiert zwar dahin, dass es weniger zutrefte, fachübergreifendes Arbeiten würde zu viele der eigenen Ressourcen binden – die knappe Mehrheit votiert entsprechend; weitere 16% nehmen eine mittlere Haltung ein. Über ein Viertel aber sieht explizit solche kapazitären Einschränkungen und unterstützt diese Aussage. Noch deutlicher werden die Variationen in den Antworten hinsichtlich der Durchführung interdisziplinärer Lehrveranstaltungen: Fast ein Drittel kann nicht beurteilen, ob gemeinsame Seminare oder Vorlesungen mit fachfremden Kolleginnen oder Kollegen für die Berechnung des eigenen Lehrdeputats hinderlich sind. Der Anteil jener, die dies als ein Problem wahrnehmen, darf ebenfalls nicht unterschätzt werden (27%).

Tabelle 1  
Ansichten zur eigenen fachübergreifenden Zusammenarbeit. <sup>a)</sup>  
(Angaben in %)

	Frauen n = 46		Männer n = 46		
	trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	
Mir kommt es darauf an, gemeinsam mit Anderen gesellschaftlich relevante Fragestellungen zu bearbeiten.	85	0	69	2	*
Probleme bei der Anrechnung auf mein Lehrdeputat sind ein Hindernis, gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen Lehrveranstaltungen durchzuführen	35	35	24	20	*
Die fachübergreifende Bearbeitung von mich interessierenden Themen bindet zu viele meiner Ressourcen.	37	0	19	0	
Ich arbeite dann gerne fachübergreifend, wenn ich meine Inhalte und Methoden voll entfalten kann.	69	4	63	2	
In der Kooperation mit anderen strebe ich nicht nach der Federführung.	47	2	61	2	
Eigentlich interessiert mich eine disziplinübergreifende Tätigkeit gar nicht.	4	0	9	0	
In meiner Wahrnehmung wird eine fachübergreifende Zusammenarbeit in meinem Fach nicht gerne gesehen.	8	2	18	7	

a) Nennung und Zusammenfassung der Kategorien 5-7 = trifft voll und ganz zu; Nennung der Kategorie 8 = kann ich nicht beurteilen  
\*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Die im Fragebogen genannten Vorgaben kovariieren in zwei Merkmalen mit der Geschlechtszugehörigkeit: Zum einen, gemeinsam mit Anderen an gesellschaftlichen Fragestellungen zusammenzuarbeiten – dieses Motiv gilt besonders für die Frauen; wenn gleich überdurchschnittlich betont, spielt dies bei den Männern im Vergleich eine geringere Rolle (vgl. Tabelle 1). Nur eine Minderheit lehnt dies ab. Zum anderen zeigen sich

Differenzen bei dem Aspekt, inwieweit die Anrechnung auf das Lehrdeputat als Hindernis für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gilt. Dies wird in größerem Maße von den Frauen als ein Problem gesehen; bei den männlichen Kollegen kommt dies etwas weniger zum Tragen. Augenfällig ist dabei die größere Urteilsunsicherheit der Wissenschaftlerinnen, sich zu positionieren.

### 5.3 Lehre und Studierende

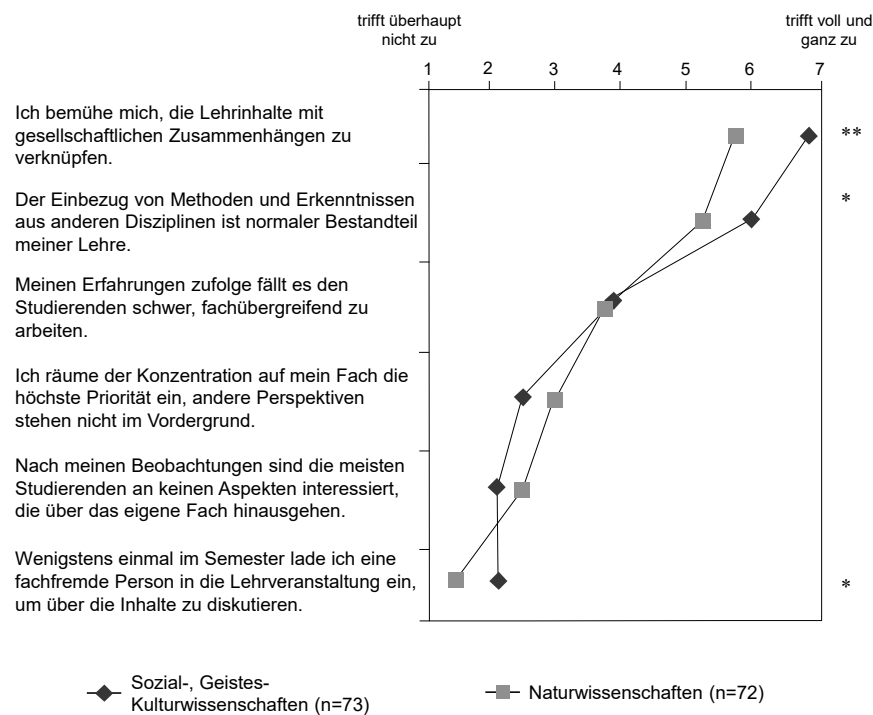
Als eine neben der Forschung grundlegende Aufgabe von Hochschule rückt die Lehre ins Zentrum. Dabei geht es neben der Vermittlung von Wissen, um die Sozialisierung von Individuen, die zur Bewältigung der sich stellenden Herausforderungen befähigt werden. In diesem Rahmen gilt ein Einbezug fachübergreifender Perspektiven in die Lehre ebenso als bedeutsam wie der Blick auf die Verwobenheit gesellschaftlicher Prozesse mit wissenschaftlichen Fragestellungen. So ist zu erkunden, inwieweit dies realisiert wird: Denn jenseits der infrastrukturellen Rahmenbedingungen hängt die Umsetzung von dem Interesse bzw. den Sichtweisen der beteiligten Akteure und der Gestaltung von Lehre ab, die in den Händen der Dozierenden liegt.

Dabei erscheint die Bemühung, gesellschaftliche Zusammenhänge mit den eigenen Lehrinhalten zu verknüpfen ausgeprägt – fast drei Viertel betonen, dass das auf sie zutrifft, darunter 38%, die die höchste Kategorie ankreuzen. Mehr als jeder Zehnte widerspricht dem allerdings. Etwas zurückhaltender, doch weiterhin mehrheitlich geteilt, wird der Einbezug von Methoden und Erkenntnissen aus anderen Disziplinen als normaler Bestandteil in der eigenen Lehre dargestellt (69%). Für eine namhafte Minderheit von einem Viertel allerdings ist das kein selbstverständliches Agieren (vgl. Anhang Fragebogen Teil IV, Frage 1). Diese Aussage findet Niederschlag in der Priorität, die der eigenen Disziplin in den Veranstaltungen eingeräumt wird: Rund jeder Vierte berichtet, dieser in der Lehre die höchste Priorität einzuräumen. Trotz der insgesamt aufgeschlossenen Haltung in Bezug auf die Interdisziplinarität bleibt dieses disziplinäre Bestreben im Handeln der Dozierenden verortet. Ein Großteil der Dozierenden lädt nicht einmal im Semester eine fachfremde Person in ihre Veranstaltung ein, um Inhalte zu diskutieren – das realisiert kaum jeder Zehnte; ebenso viele entziehen sich mit der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ einer klaren Stellungnahme dazu.

Auch bei der Beurteilung der studentischen Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Thematik, besteht eine gewisse Zurückhaltung; dies indizieren die Anteile von 21% bzw. 15% derer, die sich hier einer Einschätzung enthalten. Den eigenen Eindrücken folgend, inwieweit es den Studierenden schwerfällt, fachübergreifend zu arbeiten, positionieren

sich die Lehrenden besonders zwischen den ablehnenden und zustimmenden Extremkategorien – rund jeder Dritte meint, dass die künftigen Hochqualifizierten kaum Probleme mit einer solchen Arbeit haben; ein ähnlich hoher Anteil berichtet Gegenteiliges. Begleitet wird dies von der Beobachtung von 60% der Befragten, dass Studierende durchaus aufgeschlossen sind für Inhalte, die über das Fach hinausweisen. Die zahlenmäßig größte Statusgruppe erscheint den Lehrenden in diesen Belangen also keineswegs apathisch.

Abbildung 2  
Interdisziplinarität in der Lehre und bei Studierenden nach Fachzugehörigkeit.  
(Mediane)



\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Mediantest)

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Dabei ist es – dem Medianvergleich folgend – besonders in den *Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften* ausgeprägt, die Lehrinhalte mit gesellschaftlichen Zusammenhängen zu verknüpfen; in den *Naturwissenschaften* ist das geringer ausgeprägt (81% vs. 62%). Diese Reihung spiegelt sich beim Einbezug anderer Disziplinen in die eigene Lehre: In den *Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften* wird das häufiger als normaler Bestandteil der Veranstaltung genannt (vgl. Abbildung 2) – rund drei Viertel der Befragten äußern sich entsprechend; in der Referenzgruppe sind es zwei Drittel.

Auch Einladungen an fachfremde Personen, mit denen wenigstens einmal im Semester in der Veranstaltung diskutiert wird, gehen eher von den Kolleginnen und Kollegen in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften aus (20% vs. 13%). In den Naturwissenschaften entzieht jeder Achte einer konkreten Positionierung dazu. Solche Einladungen werden auch öfter von *Frauen* ausgesprochen – allein 56% wählen die zustimmende Kategorie 7; bei den Männern sind es 34%. Ein gesonderter Blick auf die Beurteilung des studentischen Interesses und Arbeitens im interdisziplinären Rahmen ist durchgehend ohne signifikante Unterschiede.

#### 5.4 Das Verständnis von Future Skills

Das Konzept der Future Skills bzw. der Zukunftskompetenzen ist relativ neu und im universitären Alltag noch nicht umfassend implementiert. Es ist deshalb von Interesse zu erkunden, inwieweit dieser Ansatz den Marburger Lehrenden bekannt ist und welche Inhalte und Herausforderungen sie damit verbinden. Die Befunde der vorliegenden explorativen Studie verweisen sowohl auf Distanz als auch auf eine substantielle Befassung mit diesem Modell. Auffallend sind die zum Teil hohen Anteile im Antwortformat „kann ich nicht beurteilen“: So vermögen 38% einerseits nicht zu sagen, ob sie mit dem Konzept der Future Skills absolut vertraut sind. Ihnen steht andererseits eine ähnlich große Gruppe auf der zustimmenden Seite gegenüber – das gilt mit jedem Zweiten vor allem für die Kollegen und Kolleginnen in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften; in den Naturwissenschaften sind es 20%. Hier ist auch das Nicht-Beurteilen-Können dieses Aspekts deutlich höher (43% vs. 31%). Analog wissen 32% der Befragten insgesamt nicht zu sagen, ob dem Modell eine besondere Bedeutung in ihrem Fach zugeschrieben wird, nur etwa jeder Zehnte sieht das gegeben. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tendieren vielmehr dazu, dem in großen Teilen nicht zuzustimmen (vgl. Anhang Fragebogen Teil V, Frage 1). In hohem Maße meinen sie abermals, nicht beurteilen zu können, inwieweit sich das eigene Fach zu diesem Konzept verhält (32%).

Doch wäre es vorschnell, dieses Nicht-Wissen als Ablehnung zu interpretieren. Denn den Befragten ist durchaus bewusst, dass die bisherigen Vorgehensweisen in der Lehre Veränderungen bedürfen – allem voran, wenn es um den Nutzen geht. So unterstreichen 47%, dass es zur Bewältigung bzw. Lösung aktueller und künftiger gesellschaftlicher Probleme anderer überfachlicher Fähigkeiten als der bisher vorhandenen bedarf; weitere 15% entscheiden sich für das Antwortformat 4. Begleitet wird dies aber auch von einer nicht zu vernachlässigenden Minderheit, die dies nicht beurteilen kann (14%). Blickt man auf die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen ist die Neigung, diese als so komplex anzusehen, dass das bisherige fachliche Kompetenzrepertoire nicht

mehr dazu ausreicht, mit 41% etwas schwächer ausgeprägt. Auch wenn die Gesamtten-  
denz in diese Richtung geht, verbindet dies immerhin mehr als ein Drittel der Marburger  
Lehrenden überhaupt nicht mit diesem Konzept.

Damit vergleichbar verhält es sich mit der Vermutung, dass die Aufgabe, Future Skills  
zu vermitteln, überwertet wird und von fachlichen Inhalten ablenkt. Auch hier enthält sich  
mit jedem Vierten erneut ein ausgeprägter Anteil des wissenschaftlichen Personals mit  
der Wahl der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ einer inhaltlichen Positionierung. 29%  
stimmen zu, 44% sehen das aber nicht so. Wurden im Laufe der Zeit an vielen Hoch-  
schulen zentrale Einrichtungen mit der Zuständigkeit für Kompetenzen, die über fachli-  
che Fähigkeiten hinausgehen etabliert, findet diese Verlagerung keine große Zustim-  
mung (19%) – jeder Dritte lehnt eine solche Verantwortung fachfremder Einrichtungen  
ab; knapp jeder Vierte sogar vehement. Auch hier spiegelt sich ein nicht zu unterschät-  
zendes Potential derer, die hierzu keine Stellungnahme abgeben (22%).

Tabelle 2  
Nennung der wichtigsten Kompetenzen, die die Lehrenden in ihrer Lehre an der Universität Marburg ver-  
mitteln.  
(Angaben der Nennungen absolut und %)

Kompetenzen	Häufigkeit der Nennungen	
	Absolut (288)	%
Kommunikations-, Team-, interkulturelle Kompetenzen	69	24
Reflexionsfähigkeit, Kritisches Denken	54	19
Fachliche Kompetenz, Methodik, Wissenschaftliche Kompetenzen	45	16
Selbstmanagement	20	7
Transferkompetenz, Adaptionfähigkeit	20	7
Problemlösungskompetenz, Kreativität, Neugier	20	7
Gesellschaftliche Verantwortung und Ethik	19	7
Logik und Analytik	13	5
Interdisziplinarität, Multiperspektivität	13	5
Medien-, Daten, Wissens- und Informationskompetenz	12	4
Projektmanagement	3	1

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Im Fragebogen bestand ferner die Gelegenheit, in einem offenen Format mit eigenen  
Worten maximal fünf der wichtigsten Kompetenzen zu nennen, die man in der Lehre zu  
vermitteln meint. Auch hier enthalten sich die Befragten überwiegend einer Kommentie-  
rung; 57% machten keine Angaben. Für die Auswertung der insgesamt 288 Nennungen  
wurden für einen ersten Überblick die vielfältigen Einzelkompetenzen in solche Oberka-  
tegorien zusammengefasst, deren Inhalte sich gleichen bzw. auf einen ähnlichen  
Schwerpunkt verweisen (vgl. Tabelle 2). Obgleich im Rahmen dieser Ausführungen nicht  
vertiefbar, geben diese Schilderungen dennoch Hinweise auf die Sicht der Lehrenden,  
welche Kompetenzen ihnen in der Lehre als zentral gelten. So legen sie den größten  
Wert auf die Vermittlung kommunikativer, teamorientierte und interkultureller Kompeten-  
zen – 24% der Nennungen beziehen sich auf die damit einhergehenden Fähigkeiten.

Ähnliches ausgeprägt gilt dies für die Fertigkeiten, reflektieren und kritisch denken zu können. Für die Lehrenden kommt auch der Vermittlung fachlicher, wissenschaftlicher und methodischer Sachverständigkeit eine vergleichsweise hohe Bedeutung zu. Etwas weniger grundlegend erscheint ihnen mittels Lehre, zu Selbstmanagement, Transfer- und Adaptionsfähigkeit, Problemlösung, Kreativität und Neugier sowie gesellschaftlicher Verantwortung und Ethik zu befähigen – kaum 10% der Nennungen bezieht sich auf diesen Kompetenzreigen. Logik und Analytik, Fertigkeiten im Rahmen von Interdisziplinarität und Multiperspektivität sowie der im Umgang mit Medien, Daten und Informationen rangieren dahinter. Kaum jemand nennt Projektmanagement als eine zentrale zu vermittelnde Kompetenz in der Lehre.

### 5.5 Vermittlung und Überprüfung von Future Skills

Denken die Lehrenden an die Förderung von Kompetenzen in ihren Veranstaltungen sind zwei Aspekte illustrierbar: So besteht etwa die ausgeprägte Perspektive, dass die dort vermittelten fachlichen Qualitäten auch fachübergreifend relevant sind – der Großteil der Dozierenden sieht das sowohl im Kontext anderer wissenschaftlicher Inhalte als auch im gesellschaftlichen Rahmen gegeben (80%); 61% verorten sich in den Vorgaben 6 und 7. Weniger deutlich zeichnet sich dies ab, wenn das wissenschaftliche Personal ihre Veranstaltung dahingehend Revue passieren lässt, inwieweit unbewusst mehr Kompetenzen vermittelt wurden, als man wollte: 44% haben den Eindruck, dass dies in der eigenen Lehre der Fall gewesen ist. Immerhin 19% positionieren sich mittig zwischen den Extremkategorien und können sich für keine Seite entscheiden (vgl. Anhang Fragebogen Teil V, Frage 3) – ergänzt wird das durch einen noch höheren Anteil jener, die meinen, dies überhaupt nicht beurteilen zu können (26%). Dabei ist der Eindruck, mehr vermittelt zu haben in den *Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften* etwas größer – rund die Hälfte der dortigen Befragten hat ihn. Zugleich gibt man hier häufiger an, dies überhaupt nicht beurteilen zu können als in den Naturwissenschaften (35% vs. 17%).

Bei der Vermittlung und dem Erwerb von Kompetenzen stehen nicht nur dies ermöglichende Lehr-Lernkonzepte im Zentrum – diese Diskussion ist auch von der Frage geprägt, inwieweit bzw. mit welchen Mitteln ein Erfolg überprüft wird. Ein entsprechender Prüfungsrahmen wird primär mittels schriftlicher Arbeiten gestaltet – getragen etwa über Hausarbeiten, Essays, Berichte, Portfolios, Klausuren (92%). Wenngleich in geringerem Maße, so realisiert dies eine große Mehrheit auch mit Hilfe individueller Gespräche, bspw. im Kontext von Sprechstunden. Eine solche Prüfung spiegelt sich auch im Kontext von Vorträgen bzw. der Vorstellung von Produkten, mit denen Lehrende auf die Sozialisierung der Studierenden blicken (74% bzw. 72%) – jeweils mehr als jeder Vierte aber

zieht eine solche Vorgehensweise überhaupt nicht Betracht. Die Durchführung mündlicher Prüfungen rangiert am Ende der Methoden, dem Vermittlungserfolg auf den Grund zu gehen; sie wird mit 38% am ehesten verneint – 62% wenden sie an.

Begleitet wird dies von *fachlichen Unterschieden*: So spielen im Besonderen Vorträge bzw. Vorstellungen von Produkten häufiger in den Geistes-, Sozial- und Kultur- als in den Naturwissenschaften eine Rolle (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3  
Genutzte Mittel zur Prüfung, inwieweit Kompetenzen vermittelt wurden <sup>a)</sup> nach Fach- und Geschlechtszugehörigkeit.  
(Angaben in %)

	Fach			Geschlecht		
	Geistes-, Sozial-, Kulturwissenschaften n = 73	Naturwissenschaften n = 72		Frauen n = 46	Männer n = 46	
Vortrag bzw. Vorstellung eines Produkts	87	63	**	82	60	*
Individuelle Gespräche (bspw. in Sprechstunden)	85	67	*	83	61	*
Schriftliche Arbeiten (z.B. Hausarbeit, Essay, Laborbericht, Portfolio, Klausur etc.)	96	88		93	95	
Mündliche Prüfung	65	58		57	63	

a) Nennung der Kategorie 2 = ja

\*\* p ≤ 0.01, \* p ≤ 0.05 (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Ein Effekt besteht ferner im Kontext von individuellen Gesprächen – erneut sind es die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, die diese eingehender zur Prüfung von Fähigkeiten nutzen. Bei beiden Aspekten hat auch die *Geschlechtszugehörigkeit* eine Wirkung: Sowohl der Gebrauch von Vorträgen bzw. Vorstellungen als auch der Aspekt individueller Gespräche wird mehr von den weiblichen Lehrenden in Anspruch genommen, um den Vermittlungserfolg zu erkunden.

## 5.6 Unterstützungsangebote und ihre Wahrnehmung

Ähnlich wie an anderen Hochschulen, wurde mit der Etablierung des MarSkills Studienbereichs auch an der Universität Marburg ein hochschuldidaktisches Angebot aufgebaut, um in der Lehre die Weitergabe von Future Skills zu unterstützen. Den Daten folgend ist man durchaus an Angeboten interessiert, die bei einer fachübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehre helfen können (86%). Begleitet wird das von der ausgeprägten Sicht, es sei von Nutzen, sich disziplinübergreifend Impulse zu holen – etwa bei anderen Lehrenden oder in einschlägigen Foren; 67% äußern sich entsprechend (vgl. Anhang Fragebogen Teil VI, Frage 1). Hinsichtlich der Integration neuer Ideen in die eigene Lehre, neigt man in Marburg überdurchschnittlich dazu, dies eher als problemlos einzuschätzen; fast jeder Fünfte aber meint, das nicht beurteilen zu können. Die Zeit, die für Impulse

in der Lehre gebraucht wird, gilt weniger als ein Verlust für die eigene Forschung (40%); dennoch würde jeder Dritte lieber mehr forschen, als sich um Vernetzungen bzw. die Wahrnehmung von Angeboten für die Lehre zu kümmern. Erneut ist der Anteil jener, die sich einer Einschätzung entziehen mit jedem Achten nicht unbedingt gering.<sup>2</sup>

Das hochschuldidaktische Angebot reicht dabei von spezifischen Veranstaltungen hin zu individuellen Sprechstunden für die Dozierenden. Der Turnus ihrer Durchführung ist nicht immer öffentlich, sondern nicht selten nur auf der auch dafür eingesetzten digitalen Arbeitsplattform Ilias einsehbar. Obgleich die Angebote insgesamt zu weiten Teilen unbekannt erscheinen, zeigen sich Unterschiede in deren Bekanntheitsgrad und Nutzung. So sind den Lehrenden vor allem Workshops unbekannt, die sich speziell um das Thema „Teamteaching“ drehen (77%). In geringerem Maße gilt das auch für die nur auf Ilias einsehbaren und auf das Marburg Modul zugeschnittenen Sprechstunden. Hier reiht sich ferner die ebenso nur digital ersichtliche und selten stattfindende Abendveranstaltung des MarSkills Forums ein, das Austausch und Vernetzung bietet – jeder Vierte kann sich vorstellen, diese Angebote wahrzunehmen. Eine mehrheitliche Unkenntnis gilt auch gegenüber Workshops zur Gestaltung interdisziplinärer Lehre; davon hat man noch am ehesten gehört und kann sich eine Nutzung vorstellen (vgl. Anhang Fragebogen Teil VII, Frage 1).

Sowohl gegenüber den anmeldefreien, in regelmäßigen Abständen realisierten Lunch Lectures, die den Blick auf Lehrgestaltung, Marburg Modul, digitale Werkzeuge sowie Reflexion und Impulse für Lehren und Lernen richten als auch der Möglichkeit einer persönlichen hochschuldidaktische Beratung ist die Unkenntnis am geringsten. Jeweils jeder Dritte weiß von diesen Angeboten und würde sie Anspruch nehmen. Ähnlich wie bei das nur über Ilias erreichbare MarSkills Forum, wurden auch diese Veranstaltungen am ehesten genutzt (jeweils 18% bzw. 17%). Die Inanspruchnahme der anderen Angebote liegt mit 2% bis 4% sehr deutlich darunter. Diesen Blick vervollständigend, betont mithin fast jeweils jeder Zehnte, nie wieder eines davon nutzen zu wollen. Dabei fällt auf, dass diese Formate am ehesten in den *Naturwissenschaften* unbekannt sind – so etwa die Marburg Modul Sprechstunde (80%); obgleich weniger häufig, ist das auch in der Referenzgruppe mehrheitlich der Fall (59%). Das spiegelt sich auf einem etwas niedrigerem Niveau bei einer persönlichen hochschuldidaktischen Beratung (57% vs. 33%). Insgesamt ist in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften die Tendenz größer, die Offerten zu nutzen – aber auch, davon wieder Abstand zu nehmen.

Zur Ergänzung bzw. Erweiterung und Unterstützung des studentischen Selbststudiums gelten digitale Selbstlerneinheiten als bedeutsam. Deren Ziel ist es, dass sich die

Lernenden eigentätig in fünf- bis zehnminütigen Videos Handlungskompetenzen aneignen bzw. spezifische Konzepte kennenlernen. Jederzeit digital abrufbar, sollen sie in sich konsistent, abgeschlossen und verständlich gestaltet sein. Nach deren Bekanntheitsgrad gefragt, gab ein Großteil der Befragten an, dieses Format zu kennen – für ein Drittel war dies neu. In der eigenen Lehre sind Selbstlerneinheiten bei mehr als der Hälfte der Dozierenden im Einsatz; kaum jemand würde es danach nicht mehr machen bzw. interessiert sich nicht dafür. Jeweils jeder Fünfte hat sie noch nicht eingesetzt, hat es aber vor. Dabei ist man in den *Naturwissenschaften* zurückhaltender, solche Einheiten zu verwenden, kann sich dies aber durchaus vorstellen. In der Referenzdisziplin sind deren Einsätze deutlich verbreiteter (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4  
Einsatz digitaler Selbstlerneinheiten nach Fach- und Geschlechtszugehörigkeit.  
(Angaben in %)

Mit Blick auf Ihre eigene Lehre: Setzen Sie bzw. würden Sie digi- tale Selbstlerneinheiten einsetzen?	Fach		Geschlecht	
	Geistes-, Sozial-, Kultur- wissenschaften n = 73	Naturwissen- schaften n = 72	Frauen n = 46	Männer n = 46
Nein	15	26	11	28
Nein, habe ich aber vor	10	28	14	21
Ja	62	40	66	44
Ja, würde ich aber nicht mehr machen	6	4	9	0
Interessiert mich nicht	7	2	0	7

\*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: MarSkills Lehrenden-Befragung 2025

Mit Blick auf die *Geschlechtszugehörigkeit* verneinen eher die Männer, eine solche digitale Unterstützung in der eigenen Lehre einzusetzen. Zugleich können sie es sich aber durchaus vorstellen, dieses Format zu nutzen – und zwar mehr als die Frauen. Geht es aber um den unmittelbaren Einsatz digitaler Selbstlerneinheiten, sind es die Kolleginnen, die eine solche Vorstellung für ihre Veranstaltungen häufiger in die Tat umsetzen.

Aus Sicht der in die Studie einbezogenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind solche Einheiten vor allem dazu geeignet, fachliches Wissen zu fördern – mehr als zwei Drittel sehen darin ein nützliches Werkzeug. Ebenso überdurchschnittlich wird dies als ein guter Weg für überfachliches Wissen erachtet – das betonen im Geschlechtervergleich zumal die weiblichen Lehrenden (75% vs. 68%). Nur etwa jeder Zehnte aller Befragten erkennt darin keinen Profit (vgl. Anhang Fragebogen Teil VII, Frage 4). Wenngleich nachrangiger, unterstellt mehr als jeder Zweite Selbstlerneinheiten auch einen nicht unerheblichen Nutzen für Sach- und Methodenkompetenzen. Im Vergleich zum fachlichen und überfachlichen Wissen hat sich hier aber die Einschätzung verdoppelt, dass dieses Format in diesem Kontext nichts nützt (18%).

Bei personalen Kompetenzen wird noch mehr betont, dass diese nicht durch solche Selbstlerneinheiten gefördert werden; ein vermuteter Nutzen fällt im Vergleich geringer aus (37% vs. 34%). Das spiegelt sich noch deutlicher bei sozialen und gesellschaftsbezogenen Kompetenzen: Mehr als zwei Fünftel der Lehrenden sieht diese nicht gefördert; dem steht jeder Vierte gegenüber, der das als nutzbringend unterstreicht – diese Sicht besteht zumal in den Naturwissenschaften (33%). Dabei fällt insgesamt die nicht zu vernachlässigende Verortung derer auf, die sich hier nicht positionieren: Am ehesten gilt das für die Frage, inwieweit digitale Selbstlerneinheiten sozial und gesellschaftsbezogene Kompetenzen fördern (15%); im naturwissenschaftlichen Kontext wird das mit 22% besonders deutlich, in der Referenzgruppe ist dieser Anteil halb so hoch. Bei den anderen Fähigkeiten ist das Nicht-Wissen um den Beitrag dieses Formats kaum geringer.<sup>3</sup>

Geht es insgesamt um die Vermittlung sowie den Erwerb von Kompetenzen im Rahmen der eigenen Lehre, ist durchaus der Wunsch nach einer allgemeinen Unterstützung erkennbar, um ein besonders für den digitalen Bereich passgenaues Material zu erstellen – fast jeder Zweite äußert diesen, unter ihnen 28% sogar vehement; 16% wählen die mittlere Vorgabe im Fragebogen. Immerhin mehr als ein Drittel der Lehrenden, die an der Erhebung teilgenommen haben, wünschen sich keine Unterstützung in diesem Kontext. Dabei werfen allem voran die *weiblichen Lehrenden* den Blick auf eine produktive Mitwirkung von außen – so visieren 71% von ihnen ein entsprechendes Engagement an; bei den Männern sind dies nur 32%.

## 6 Bilanz und Schlussfolgerungen

Der in diesem Heft skizzierte Blick der Lehrenden an der Universität Marburg richtet sich auf ihre Wahrnehmung und Einschätzung von Inter- und Transdisziplinarität sowie Future Skills – zum einen um zu eruieren, welchen Stellenwert diese Aspekte in ihrer Forschung und Lehre haben. Damit verwoben bietet dies zum anderen die Chance, diese Sicht vergleichend mit den Grundlagen und Vorstellungen einer darauf basierenden Studienstruktur zu betrachten – vor allem für eine konstruktiv-reflektierte Betrachtung und etwaige Optimierungsvorschläge. Das zu beleuchten, dürfte umso bedeutsamer sein, je fester ein solcher Bereich Teil des studentischen Curriculums ist.

Dies allein in einem theoretischen Rahmen zu ventilieren, zeigt deren Vielschichtigkeit und stellt sich insofern komplex dar, da sich diese Faktoren je nach Perspektive differenzieren und zu unterschiedlichen Sicht- und Bewertungsweisen führen können. Eng verwoben mit der tertiären Bildungslandschaft ergänzen sowohl hochschulspezifische

Selbstverständnisse als auch im Besonderen fachspezifische Vorstellungen und Arbeitsformen deren Wahrnehmungsvielfalt. Damit sind je nach Standort auch unterschiedliche Verwertungsideen der erwarteten Erträge skizzierbar, die bei der Gestaltung des Wandels über den wissenschaftlichen Anspruch hinausgehen können. Begleitet wird dieser Diskurs von Veränderungsvorschlägen tertiärer Bildungseinrichtungen, um diese Erwartungen zu erfüllen. Reichen die daraus hervorgehenden Ideen von zeitlich begrenzten Projekten bis zu curricular verpflichtend zu absolvierenden Strukturen, dürfte deren Analyse umso zentraler sein, wenn es sich – wie an der Universität Marburg kurz skizziert – um einen eigenen Studienbereich handelt.

Dabei steht in der vorliegenden, explorativen Studie das wissenschaftliche Personal im Fokus, trägt dieses doch über die Lehre zu den Grundlagen bzw. Intentionen von Future Skills und fachübergreifendem Arbeiten bei. Dabei ist aus empirischer Sicht insgesamt festzuhalten, dass die Befragten eine durchaus differenzierte Sicht auf die im Erhebungsinstrument vorgelegten Bereiche bekunden. Sie nehmen mehrheitlich eine, zumal in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, aufgeschlossene, positive und urteilssichere Haltung zur Interdisziplinarität ein; etwas zurückhaltender sind die Einschätzungen speziell zur Transdisziplinarität. Auch wenn Teile der Befragten die Vorstellung der Mehrheit nicht teilt, ist ein Bemühen vorhanden, dies in der Lehre zum Ausdruck zu bringen – deren praktische Umsetzung stößt aber an Grenzen; neben einem, mehr bei Frauen vorhandenen Nichtwissen, über strukturelle Hindernisse einer fachübergreifenden Lehre auch etwa mit Blick auf Überlegungen, inwieweit die Studierenden trotz wahrgenommener Aufgeschlossenheit zu einem solchen Arbeiten in der Lage sind.

Das Meinungsbild fächert sich im Rahmen der Future Skills weiter auf. Es ist wohl dem Neigkeitswert dieses Konzepts geschuldet, wenn bis zu einem gewissen Grad deutliche Informationsdefizite und Unkenntnis der Befragten zu konstatieren sind. Auf der praktischen Ebene aber, etwa bei der Vermittlung von Kompetenzen in der Lehre sowie deren Überprüfung, wissen die Dozierenden zum einen – zumal in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften – um konkrete Inhalte, die sie vermitteln und die sich im Future Skills-Konzept spiegeln; sie betonen zum anderen primär einschlägige, als traditionell skizzierbare Aktivitäten, um diese zu überprüfen – die besonders von den Frauen realisiert werden. Ferner sind einige der in Marburg angebotenen Unterstützungsangebote nicht hinreichend bekannt. Für ihre Umsetzung, etwa im digitalen Bereich könnten sie mit der Aufgeschlossenheit des Lehrkörpers rechnen – zeigen die Daten doch sein Interesse an entsprechender Unterstützung; vor allem bei Frauen und im geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich.

Die Befunde zeigen die Bedeutung und Möglichkeiten zur Schärfung von Future Skills und fachübergreifender Zusammenarbeit sowie Hinweise, dies noch mehr zu konturieren bzw. ihre Reichweiten zu reflektieren. So etwa dadurch, die Grundlagen und Erwartungen sowie strukturellen Bedingungen mit den Sicht- und Arbeitsweisen der Dozierenden vergleichend in Einklang zu bringen. Ferner könnten die Studierenden in der Lehre dergestalt zu mehr Aktivität herausgefordert werden, wie es nicht nur dem Ideal zugeschrieben wird, sondern primär von den Lehrenden in der eigenen Forschung realisiert und der größten Statusgruppe zugetraut wird. Das dürfte fachspezifisch zu betrachten und in dortige theoretische wie praktische Überlegungen sowie einer entsprechenden, dort verständlichen Sprache zu transportieren sein – allem voran deswegen, differieren doch die Grundlagen in der jeweiligen Perspektive des wissenschaftlichen Personals, in ihrem Selbstverständnis und der Fachsprache sowie in ihren Bewertungsmaßstäben und Relevanzen von Future Skills, Inter- bzw. Transdisziplinarität und Verwertungszusammenhängen. Dies könnte ein Einbezug der Geschlechtszugehörigkeit stärken, da Frauen und Männer zum Teil unterschiedlich auf diese Aspekte blicken.

Ergänzen dürfte das eine vertiefende Forschung, die sich aus verschiedenen Perspektiven den mannigfaltigen Facetten dieses Feldes widmet: So mittels einer grundlegenden, historisch einzubettenden Beschäftigung der theoretischen wie praktischen Entwicklung und Realisierung ihrer Faktoren, die auch einen strukturellen und rechtlichen Blick evoziert – vor allem mit Blick auf den Aspekt der Lehre und ihrer Rolle in der Hochschule. Ferner böten auf größeren Stichproben gestützte Analysen eine Basis, neben dem Wissen auch die Einstellung der Lehrenden deutlicher zu skizzieren; zumal mit dem Fokus darauf, inwieweit sie dazu beitragen können bzw. wollen. Damit erscheint konkreter eruierbar, inwieweit die Ideale von Future Skills, Inter- und Transdisziplinarität mit den Vorstellungen bzw. Intentionen der Lehrenden übereinstimmen, auf fruchtbaren Boden fallen – und sowohl auf individuelle Motivationen als auch an veränderbare strukturelle bzw. formale wie fachliche Grenzen stoßen.

# Anmerkungen

## Kapitel 4

- 1 Die Möglichkeiten zur Befragung der Lehrenden sind differenziert und beinhalten jeweils andere Problematiken: So eröffnet bspw. die für jede wissenschaftliche Statusgruppe vorhandene Mailingliste, die Chance, deren Angehörige zu erreichen – vom Hochschulrechenzentrum gepflegt ist diese nach Prüfung durch die Rechtsabteilung und die Zustimmung des Präsidiums der Universität Marburg nutzbar. Ein Problem ist dabei, dass, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte in dieser Mailliste gelistet sein können, aber nicht müssen. Eine zweite Möglichkeit besteht in der Nutzung einer explizit für Umfragen gedachte Mailingliste, bei der neben Lehrbeauftragten und Hochschullehrende zusätzlich auch die nicht-akademischen Gruppen erreichbar sind. Ebenso existiert die mithin in der Lehrevaluation genutzte Variante, Mailadressen der Lehrenden aus der für das Studium zentralen Plattform Marvin (Marburger Verwaltungs- und Informationssystem) zu ziehen – in diesem Rahmen scheint nicht sicher, dass alle Lehrenden vertreten sind, was von ihrem Eintrag in Marvin und im Personenverzeichnis abhängt.
- 2 Für eine globale Übersicht und Bearbeitung wurden bei einigen Fragebatterien Summenskalen gebildet. Voraussetzungen dafür waren positive Assoziationskoeffizienten zwischen den Variablen. Verwendet wird der Assoziationskoeffizient M, der die Nachteile von Gamma und Tau minimiert. Ferner wird die zentrale Tendenz ordinal skalierten Variablen anhand des Medians dargestellt. Der Median zeigt bei jeder Variable die Stelle auf der Antwortskala, an der sich die Verteilung halbiert. Sofern vorhanden, wurden dabei die Kategorien „weiß nicht“ bzw. „kann ich nicht beurteilen“ bei der Berechnung des Medians ausgespart. Die Grundverteilungen sind dem Instrument zu entnehmen, das Teil des Anhangs ist.
- 3 Die bivariaten Auswertungen orientieren sich zumeist an den – dem Messniveau konvergierenden – Medianvergleichen. Die vorliegenden Ausführungen richten sich dabei an den dort aufgezeigten signifikanten Effekten auf der Grundlage des Mediantests aus (Lienert/von Eye 1994). Die entsprechenden Signifikanzen auf der Grundlage von absoluten Häufigkeiten wurden auf Grundlage der gängigen Chi<sup>2</sup>-Basis ermittelt.
- 4 Für eine bessere Übersicht und Darstellung wurden Fächergruppen gebildet. Diese beinhalten die an der Universität Marburg vorhandenen Fachbereiche und orientieren sich an den vom Statistischen Bundesamt verwendeten Gruppierungen. Für die Darstellung eines allgemeinen Überblicks, konzentrieren sich die vorliegenden Ausführungen bei der Zusammenführung der Fachgruppen auf das im Fragebogen erstgenannte Fach. Aufgrund teilweise zu geringer Zellbesetzungen wurden zwei Großgruppen gebildet: Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Naturwissenschaften.

## Kapitel 5

- 1 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse für das Kriterium „Allgemeine Sicht auf Interdisziplinarität“ (Summenscore) zeigt einen signifikanten Effekt für den Faktor Fachgruppe ( $p \leq 0.05$ ; SSQ 4,6%) sowie den Faktor Geschlecht ( $p \leq 0.05$ ; SSQ 4,4%). Signifikante Interaktionseffekte bestehen nicht.
- 2 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Angebote für Vernetzung in der Lehre“ (Summenscore) einen signifikanten Effekt für den Faktor Geschlecht ( $p \leq 0.05$ ; SSQ 4,6%) nicht aber für den Faktor Fachgruppe sowie Interaktionseffekte.
- 3 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse für das Kriterium „Digitale Selbstlerneinheiten einschätzen“ (Summenscore) zeigt sowohl für den Faktor Geschlecht ( $p \leq 0.01$ ; SSQ 8,3%) als auch den Faktor der Fachgruppe einen signifikanten Effekt ( $p \leq 0.05$ ; SSQ 4,8%); es sind aber keine signifikanten Interaktionseffekte vorhanden.

## Literatur

- Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B./Teichler, U. (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. WZ für Berufs- und Hochschulforschung. Endbericht. BMBF. Berlin.
- Amtliche Mitteilungen der Phillips Universität Marburg (2021): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen in Bachelorstudiengängen an der Philipps-Universität Marburg vom 13. September 2010 (Amt. Mit. 51/2010) in der Fassung vom 19. Februar 2020 (Amt. Mit. Nr. 27/2020). Veröffentlicht am 15.07.2021. Veröffentlichungsnr: 44/2021. Zweite Änderung: 16. Juni 2021.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, 4, Weinheim, S. 377-391.
- Benner, I./Dippelhofer, S./Hombach, K./Müller, L. (2023): 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.
- Bergmann, M./Jahn, T./Knobloch, T./Krohn, W./Pohl, C./Schramm, E. (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022): Sozial- und Geisteswissenschaften in Horizont Europa. Berlin.
- Bührmann, A. D./Franke, Y. (2022): Transdisziplinarität. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 795.
- Campbell, D. F./Carayannis, E. G. (2012): Lineare und nicht-lineare Knowledge Production: innovative Herausforderungen für das Hochschulsystem. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, 2, S. 64-72.
- Dahrendorf, R. (1965a): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Dahrendorf, R. (1965b): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- dhv (2022): Akademie kritisiert Zivilklausel. Forschung & Lehre. 8, 22, 592.
- DIHK (Deutsche Industrie- und Handelskammer) (2018): Hochschulpolitische Leitlinien. Positionspapier. Online: [www.dihk.de/resource/blob/3198/0271f7ae93c1a4edaa62f5bc9e8c55e4/hochschulpolitische-leitlinien-data.pdf](http://www.dihk.de/resource/blob/3198/0271f7ae93c1a4edaa62f5bc9e8c55e4/hochschulpolitische-leitlinien-data.pdf) (25.02.2023).
- Dippelhofer, S. (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Beltz Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: [www.erzwissonline.de/](http://www.erzwissonline.de/)
- Dippelhofer, S. (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung. Heft 21.
- Dippelhofer, S. (2022): Alles beim Alten oder veränderte Sichtweisen? Gesellschaftspolitische Werthaltungen von Studierenden im Zeitvergleich. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Bildungssoziologische Beiträge. 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.
- Dippelhofer, S./Piesk, D./Ribel-Sencan, V./Franz, K. (2026): Der MarSkills Studienbereich: Eine neue Struktur für Future Skills an der Universität Marburg. In: Ehlert, H./Falkenhain, L./Hupp, G./Kerkenberg, L. (Hrsg.): Future Skills für Studium und Karriere. Potenziale und Perspektiven. Düsseldorf (i. E.).
- Dippelhofer-Stiem, B. (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. Weinheim.
- Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden.
- Ehlers, U.-D./Meertens, S. (Hrsg.) (2020): Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden.
- Ehlers, U.-D./Eigbrecht, L./Horstmann, N./Matthes, W./Piesk, D./Rampelt, F. (2024): Future Skills für Hochschulen: eine kritische Bestandsaufnahme. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung. Berlin.

- Eigbrecht, L./Ehlers, U.-D. (2022): Forward-looking Futures: Die Zukunft der Hochschulbildung aus Studierendensicht. Eine vorläufige explorative Analyse. In: Standl, B. (Hrsg.): Digitale Lehre nachhaltig gestalten. Münster, 184-193.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2021): Future Learning und New Work. Das Praxisbuch für gezieltes Werte- und Kompetenzmanagement. Freiburg.
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L./Grote, S./Sauter, W. (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Framhein, G. (1975): Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. In: Bargel, T./Framhein, G./Huber, L./Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung. Bielefeld, S. 154-166.
- Fraunhofer-Gesellschaft (2025): Monitoringbericht 2025. Pakt für Forschung und Innovation. München.
- 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.
- Gehrs, V. (2023): Zukunftsthemen und Future Skills aus der Perspektive der Lehrenden der Hochschule Osnabrück. Online: [www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Future\\_Skills\\_Applied/Ergebnisbericht\\_Future\\_Skills.Applied\\_Lehrende.pdf](http://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Future_Skills_Applied/Ergebnisbericht_Future_Skills.Applied_Lehrende.pdf) (08.02.2024).
- Gehrs, V./Matthes, W./Annas, P./Bertram, J./Bültemeier, A./Buske, R./Geßler, A./Hauter-Heinke, I./Le Thi, T. V./Men-sching, S./Schätzle, C./Starkmann, A./Zeaiter, S. (2024): Future Skills – Warum? Was? Wie? Der Weg zur Future-Skills-Organisation. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Essen.
- Gehrs, V./Matthes, W./Müller, E./Reale, M./Ribel-Sencan, V./Schork, S./Walter, C. (2025): Future Skills und ihre Entwicklung. In: Dippelhofer, S./Matthes, W./Salzmann, S./Schork, S. (Hrsg.): Future Skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre. Weinheim, S. 17-47.
- Goffman, E. (2001): Wir alle spielen Theater. München.
- Gripp, H. (2020): Kompetenztheorie. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 404.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Grunwald, A./Schmidt, J.C. (2005): Method(olog)ische Fragen der Inter- und Transdisziplinarität Wege zu einer praxisstützenden Interdisziplinaritätsforschung. Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis Nr. 2, 14. Jg.
- Habermas, J. (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt.
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied.
- Hartmann, M. (2004): Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt.
- Hentig, H. (2009): Bildung. Ein Essay. Weinheim.
- Herzog, W. (2015): Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (1), S. 152-163.
- Heublein, U. (2009): HIS-Studie zu Studienabbruchquoten von 2008. In: HRK (Hrsg.), Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn, S. 62-70.
- Hoffmann, C. (2025): Bedeutung der Good-Practice-Beispiele – Eine Synopse. Dippelhofer, S./Matthes, W./Salzmann, S./Schork, S. (Hrsg.) (2025): Future Skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre. Weinheim, S. 179-185.
- Holderberg, P./Dippelhofer, S./Buchberger, S. (2024): Hochschulen als demokratische Sozialisationsagenturen – Empirische Ergebnisse zur politischen Orientierung von Studierenden und ihrem freiwilligen Engagement in der Hochschulpolitik. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 44, 4, S. 418-435.
- Horstmann, N. (2023): Bildung für die Zukunft? Förderung von Future Skills in der Hochschul-lehre. CHE Impulse Nr. 13.
- HRK (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim.

- Jahn, T./Keil, F./Marg, O. (2019): Transdisziplinarität: zwischen Praxis und Theorie. Reaktion auf fünf Beiträge in GAIA zur Theorie transdisziplinärer Forschung. GAIA 28/1, 16-20.
- Jantsch, E. (1972): Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In: Apostel, L./Berger, S./Briggs, A./Michaud G. (Eds.): Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. Paris, pp. 97-127.
- Kalz, M. (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik (Occasional Papers), S. 332-352. Online: [www.medienpaed.com/article/vi-ew/1759](http://www.medienpaed.com/article/vi-ew/1759) (27.02.2026).
- Kamm, R. (2014): Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb. Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Band 18. Bamberg.
- Kant, I. (1989): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart.
- Kehm, B. M. (2008): Die Universität als Forschungsgegenstand – Rückblicke, aktuelle Fragen, künftige Perspektiven. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt, S. 9-33.
- Keil, W./Piontwoski, U. (1973): Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim.
- Kim, M.-S./Böhm, W. (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren. Würzburg.
- Kirchherr, J./Klier, J./Lehmann-Brauns, S./Winde, M. (2021): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Klein, L. (2020): Einzelwissenschaft. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Weinheim, S. 177.
- KMK (2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor/Bakalaureus und Master-/Magisterabschlüssen gem. §19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.
- Koch, H./Schneider, C./Wilke, U. (Hrsg.) (2024): Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- 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.
- Kroher, M./Beuße, M./Isleib, S./Becker, K./Ehrhardt, M.C./Gerdes, F./Koopmann, J./Schommer, T./Schwabe, U./Steinkühler, J./Völk, D./Peter, F./Buchholz, S. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin.
- Kurtz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 7-25.
- Langemeyer, I. (2021): Modus 2. In: Schmohl, T./Philipp, P. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 185-194.
- Laudel, G. (2002): Interdisziplinarität. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz, S. 204.
- Lautmann, R. (2020): Kompetenz, soziale. In: Klimke, D./Lautmann, R./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 404.
- Lienert, G. A./Eye, A. (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim.
- Löw, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Band 8. Opladen.
- MarSkills (o.J.): Hochschuldidaktische Beratung und Begleitung. Online: [www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/studienstruktur/marskills/marskillscenter/hochschuldidaktik](http://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/studienstruktur/marskills/marskillscenter/hochschuldidaktik)
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 36-43.
- Meyer, T. (2014): Wandel, sozialer. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie. Konstanz, S. 603-607.
- Middendorf, W. (2023): Digitalisierung und Lehrkräftebildung. Zur Diskrepanz zwischen schulamtlichen Vorstellungen und unterrichtlicher Realisierbarkeit. [doi.org/10.25656/01:25971](https://doi.org/10.25656/01:25971).
- Mittelstraß, J. (2005): Methodische Transdisziplinarität. Technikfolgenabschätzung Theorie und Praxis. Nr. 2, 14. Jahrgang, Juni 2005, S. 18-23.
- Mittelstraß, J. (2018): Forschung und Gesellschaft. Von theoretischer und praktischer Transdisziplinarität. GAIA 27/2, 201-204.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

- Nagl, W./Walter, H.-G./Staud, J. (1986) (Hrsg.): Statistisches Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analyse System. KOSTAS. Forschungsbericht 47 des Zentrum I/SFB 23 Bildungsforschung der Universität Konstanz. Konstanz.
- Pahl, J.-P. (2018): Fachhochschule. Von der Fachhochschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaften. Bielefeld.
- Peisert, H./Framhein, G. (1990): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Entwicklungstendenzen. Bad Honnef.
- Phillips, D. (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das „blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg.
- Piesk, D./Dippelhofer, S. (2024): Bildungsziele und Future-Skills-Modell für den MarSkills Studienbereich. Beiträge zu den MarSkills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Philipps-Universität Marburg. Heft 3.
- Plath, H.-E. (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenreiche Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33, 4.
- Pollak, G. (2021): Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff. In: HRK (Hrsg.): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021. Berlin, S. 95-158.
- Popitz, H./Bahrndt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1977): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen.
- Prahl, H.-W. (1983): Geschichte der Hochschule bis 1945. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, S. 151–168.
- Reuband, K.-H. (2000): „Pseudo-Opinions“ in Bevölkerungsumfragen. Wie die Bürger fiktive Politiker beurteilen. ZA-Information 46. Köln, S. 26-38.
- Ribel-Sencan, V. (2025): MarSkills und Marburg Modul: Future Skills im Curriculum. In: Dippelhofer, S./Matthes, W./Salzmann, S./Schork, S. (Hrsg.): Future Skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre. Weinheim, S. 154-168.
- Roessler, I. (2016): Haben Hochschulen für angewandte Wissenschaft das Potenzial, Mode 3-Universitäten zu werden? Dissertation, TU Dortmund. Online: [www.che.de/download/dissertation\\_roessler\\_2016\\_06\\_22-pdf/](http://www.che.de/download/dissertation_roessler_2016_06_22-pdf/) (28.02.2026).
- Rogmann, J. J./Meyer, M. (2013): Affirmatives Kompetenztraining oder reflexive Bildungserfahrung: Ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen an deutschen Universitäten am Scheidepunkt? SQ-Forum: Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis, Heft 1, 41-62.
- Schelsky, H. (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Hamburg.
- Schmidt, J. C. (2023): Was Interdisziplinarität so alles kann ... Eine Typologie zur Genese von interdisziplinären Forschungsfeldern. Forschung und Lehre 12/23, S. 904-907.
- Schmohl, T./Philipp, P. (2021): Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In: Schmohl, T./Philipp, P. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 13-23.
- Schumacher, M. (2020): mode 2. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 512.
- Schunk, Y. (2021): Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Hochschulstudium. Eine Studie zum studentischen Kontaktverhalten in interdisziplinären Lehrveranstaltungen. Wiesbaden.
- Snow, S. P. (1959): The Two Cultures and the Scientific Revolution. Cambridge.
- Stifterverband/McKinsey (2021): Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Online: [www.stifterverband.org/download/file/10547](http://www.stifterverband.org/download/file/10547) (18.12.2023).
- Tschiedel, R. (2020): Technikfolgenabschätzung. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 778.
- Ufert, D. (2015): Fachübergreifende Kompetenzen im Studium. In: Ufert, D. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen, S. 7-22.
- Uhlig, H. (1988): Geschichte der Fachschulbildung von 1945 bis 1949 auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik und wesentliche Aspekte ihrer Vorgeschichte. Beiträge zur Geschichte des Fachschulwesens der DDR, Heft 11/1. Karl-Marx-Stadt.
- Urbschat, F. (1960): Die Berufs- und Fachschulen. In: Scheibe, W. (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen. Stuttgart, S. 321-331.

- Völker, H. (2004): Von der Interdisziplinarität zur Transdisziplinarität? In: Brand, F./Schaller, F./Völker, H. (Hrsg.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven Beiträge zur THESIS-Arbeitsstagung im Oktober 2003. Göttingen, S. 9-28.
- 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.
- Wiener, N. (1968): Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung in Lebewesen und Maschine. Reinbek.
- Wienold, H. (2020): Nachhaltigkeit. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.(Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 525-526.
- WR (Wissenschaftsrat) (2020): Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier.
- WR (Wissenschaftsrat) (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier.

## MarSkills Lehrenden-Befragung: Interdisziplinarität und ihre Unterstützung in der Lehre

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem MarSkills Studienbereich bietet die Universität Marburg die Möglichkeit einer **fachübergreifenden Zusammenarbeit in Wissenschaft, Studium und Lehre** sowie auch eine **hochschuldidaktische Unterstützung**. Als nicht nur in Wissenschaft und Forschung, sondern auch in der Lehre zentrale Personen würden wir gerne von Ihnen in Erfahrung bringen, wie Sie die dafür relevanten **Grundlagen einschätzen und bewerten**.

**Ihre Expertise** trägt zu einem umfassenderen Bild von Forschung und Lehre und ihrer Optimierung bei. Entsprechend würden wir uns sehr freuen, wenn Sie an unserer kleinen Umfrage teilnehmen. Sie leisten damit einen **wichtigen Beitrag** zum besseren Verständnis und zur weiteren Gestaltung von **Forschung und Lehre an der Universität Marburg**.

Ihre Angaben werden nach den Datenschutzbestimmungen vertraulich behandelt und sind völlig **anonym**. Es ist kein Rückschluss auf Ihre Identität möglich.

Eine Teilnahme an dieser Studie ist selbstverständlich **freiwillig**. Da aber nur eine hohe Beteiligung zu vollständigen und verlässlichen Ergebnissen führt, bitten wir Sie sehr um **Ihre einmalige Teilnahme**.

Ein **Ergebnisbericht** wird nach dem Ende der Auswertungen auf der Homepage des MarSkills-Centers veröffentlicht. Diesbezüglich können Sie uns jederzeit anmailen.

Für Rückfragen jeglicher Art stehen wir Ihnen gerne jederzeit zur Verfügung.

PD Dr. Sebastian Dippelhofer  
Wissenschaftlicher Leiter Projekt MarSkills

Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes  
Projektleiterin MarSkills

Mail: Sebastian.Dippelhofer@uni-marburg.de

### I Fachliche Verortung

Zu Beginn würden wir gerne etwas über Ihre fachliche Verortung wissen:

Welchem der 16 Fachbereiche gehören Sie an?	Fachbereich (Zusammenfassung zu Fächergruppen)	Geistes-/Sozial-/Kulturwissenschaften vs. Naturwissenschaften	51% 49%
Bitte nennen Sie die entsprechende Zahl.			

Wenn Sie lehren: In welchem Fachbereich lehren Sie?		Geistes-/Sozial-/Kulturwissenschaften vs. Naturwissenschaften	50% 49%
---	--	---	------------

### II Allgemeine Sichtweisen auf Interdisziplinarität

1. Im Folgenden sind einige *allgemeine Aussagen* zum interdisziplinären Arbeiten in Wissenschaft und Forschung wiedergegeben. Inwieweit stimmen diese Ihrer Ansicht nach eher nicht, inwieweit ist dies eher der Fall? Bitte antworten Sie auch dann, wenn Sie keine konkreten Erfahrungen auf diesem Gebiet haben.

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	Mediane
	1	2	3	4	5	6			
Interdisziplinarität trägt dazu bei, über den Tellerrand des eigenen Faches zu blicken.	1	0	0	3	6	25	65	1	6,7
Eine Zusammenarbeit jenseits der Fachgrenzen ermöglicht in hohem Maße die Generierung neuer wissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden.	1	1	3	10	17	25	41	3	6,2
Die Einbeziehung gesellschaftlicher Praxis und Problemlagen gehört zu den Aufgaben wissenschaftlichen Arbeitens.	4	3	4	9	18	21	40	1	6,1
Eine fachübergreifende Zusammenarbeit birgt die Gefahr, dass die genuinen Inhalte des eigenen Faches verwässert werden.	19	30	11	21	10	5	3	1	2,6
Die fachübergreifende Kooperation birgt viel Konfliktpotenzial zwischen allen Beteiligten.	12	26	20	15	14	7	5	1	3,1
Ohne dass eine vorab bestimmte Disziplin die Hauptverantwortung trägt, droht die Zusammenarbeit mit anderen Bereichen zu scheitern.	24	23	10	14	14	6	3	7	2,5

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	Mediane
	1	2	3	4	5	6	7		
Eine Zusammenarbeit mit außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren ist nur dann fruchtbar, wenn diese über den gesamten Forschungsprozess mitbestimmen können.	22	22	13	9	9	5	1	19	2,4
Ohne die Mitarbeit außerwissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure im Forschungsprozess, sind wissenschaftliche Ergebnisse nicht in die gesellschaftliche Praxis übertragbar.	18	18	13	12	14	3	5	17	3,0

### III Interdisziplinarität im eigenen Erfahrungshorizont

Wir bitten Sie nun, über Ihre *eigenen* Tätigkeiten, Vorgehensweisen und auch Vorbehalte zu berichten.

1. Inwieweit verfügen Sie über eigene Erfahrungen mit interdisziplinärem Arbeiten und wie bewerten Sie dessen Umfang?

	Ich habe ... Erfahrung			Ich bewerte dies als ...		
	keine	einige	viel	zu wenig	angemessen	zu viel
Forschungsprojekte	15	53	33	26	73	1
Publikationen	23	50	26	33	65	1
Kolloquien bzw. Symposien	14	59	27	27	72	1
in der Lehre	30	47	23	40	58	1

2. Wenn Sie an Ihre Zusammenarbeiten denken, inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	Mediane
	1	2	3	4	5	6	7		
Ich arbeite dann gerne fachübergreifend, wenn ich meine Inhalte und Methoden voll entfalten kann.	2	6	5	17	22	25	17	6	5,3
In der Kooperation mit anderen strebe ich nicht nach der Federführung.	3	6	7	29	17	26	8	4	4,7
Mir kommt es darauf an, gemeinsam mit Anderen gesellschaftlich relevante Fragestellungen zu bearbeiten.	6	6	2	10	18	25	30	3	5,7
Die fachübergreifende Bearbeitung von mich interessierenden Themen bindet zu viele meiner Ressourcen.	12	21	21	16	16	7	3	3	3,2
Eigentlich interessiert mich eine disziplinübergreifende Tätigkeit gar nicht.	61	21	6	4	2	3	2	1	1,3
In meiner Wahrnehmung wird eine fachübergreifende Zusammenarbeit in meinem Fach nicht gerne gesehen.	30	24	14	10	8	5	1	7	2,2
Probleme bei der Anrechnung auf mein Lehrdeputat sind ein Hindernis, gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen Lehrveranstaltungen durchzuführen.	18	11	6	8	5	9	13	32	3,4

#### IV Interdisziplinarität in der Lehre und bei Studierenden

1. Auch in Vorlesungen und Seminaren sowie in Diskussionen mit Studierenden können fachübergreifende Perspektiven eingebunden werden. Inwieweit entsprechen die folgenden Aussagen *Ihren* Ansätzen in der Lehre und im Umgang mit Studierenden?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu 7	kann ich nicht beurteilen 8	Mediane
	1	2	3	4	5	6			
Der Einbezug von Methoden und Erkenntnissen aus anderen Disziplinen ist normaler Bestandteil meiner Lehre.	3	10	2	9	22	23	24	6	5,5
Ich bemühe mich, die Lehrinhalte mit gesellschaftlichen Zusammenhängen zu verknüpfen.	4	6	4	7	8	26	38	8	6,2
Wenigstens einmal im Semester lade ich eine fachfremde Person in die Lehrveranstaltung ein, um über die Inhalte zu diskutieren.	37	22	4	10	6	3	6	11	1,8
Meinen Erfahrungen zufolge fällt es den Studierenden schwer, fachübergreifend zu arbeiten.	6	11	16	16	10	9	11	21	3,9
Nach meinen Beobachtungen sind die meisten Studierenden an keinen Aspekten interessiert, die über das eigene Fach hinausgehen.	23	24	13	10	9	5	2	15	2,3
Ich räume der Konzentration auf mein Fach die höchste Priorität ein, andere Perspektiven stehen nicht im Vordergrund.	18	21	15	14	12	7	4	8	2,9

#### V Lehre und Future Skills

1 Seit längerer Zeit wird dem Konzept der Future Skills bzw. Zukunftskompetenzen Bedeutung geschenkt. Entsprechend würden wir gerne von Ihnen wissen, was Sie mit diesem Begriff verbinden.

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu 7	kann ich nicht beurteilen 8	Mediane
	1	2	3	4	5	6			
Mit dem Konzept der Future Skills bin ich absolut vertraut.	5	6	11	8	12	14	8	38	4,7
Zur Bewältigung bzw. Lösung aktueller und künftiger gesellschaftlicher Probleme braucht es andere überfachliche Fähigkeiten als bisher.	5	11	7	15	18	20	9	14	4,7
Die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen ist so komplex geworden, dass das bisherige Repertoire an Kompetenzen in einem Fach nicht mehr ausreicht.	10	17	10	13	19	18	4	8	4,2
Dem Konzept der Future Skills wird in meinem Fach eine besondere Bedeutung zugeschrieben.	19	17	14	9	5	2	2	32	2,4
Die Aufgabe Future Skills zu vermitteln, wird überbewertet und lenkt von fachlichen Inhalten ab.	8	19	7	10	11	8	10	26	3,8
Für Kompetenzen, die über fachliche Fähigkeiten hinausgehen sollte eine zentrale Einrichtung der Hochschule zuständig sein.	19	11	8	15	6	9	10	22	3,6

2. Bitte nennen Sie max. fünf der aus Ihrer Sicht wichtigsten Kompetenzen, die Sie in der Lehre vermitteln.

Angabe nein = 57%; Angabe ja = 43%

3. Wenn Sie an die Vermittlung von Kompetenzen in Ihrer Lehre denken: Inwieweit treffen folgende Aussagen bei Ihnen zu?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	Mediane
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Die von mir in meinen Veranstaltungen vermittelten fachlichen Kompetenzen sind auch fachübergreifend relevant – sowohl für andere wissenschaftliche als auch gesellschaftliche Inhalte.	2	2	3	5	19	32	29	9	6,0
Wenn ich meine Veranstaltungen Revue passieren lasse, habe ich den Eindruck, dass ich unbewusst mehr Kompetenzen vermittelt habe als nur jene, die ich vermitteln wollte.	4	4	4	19	15	17	12	26	4,9

4. Mit welchen Mitteln überprüfen Sie, ob die Vermittlung von Kompetenzen erfolgreich war?

	nein	ja
- Mündliche Prüfung	38	62
- Schriftliche Arbeiten (z.B. Hausarbeit, Essay, Laborbericht, Portfolio, Klausur etc.)	8	92
- Vortrag bzw. Vorstellung eines Produkts	28	72
- Individuelle Gespräche (bspw. in Sprechstunden)	26	74

Anderes Format: \_\_\_\_\_ Angabe nein = 67%; Angabe ja = 33 \_\_\_\_\_

## VI Angebote für Vernetzung in der Lehre

Im Rahmen der Lehre gibt es eine Reihe von Angeboten, sich über neue Ideen und Formate zu informieren, auszutauschen und sich zu vernetzen – so würden wir gerne wissen, inwieweit Sie sich im Zuge der Lehre mit anderen Lehrenden vernetzen.

1. Wenn Sie an Vernetzungen in der Lehre denken: Inwieweit treffen die genannten Aussagen auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen	Mediane
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich sehe einen großen Nutzen darin, wenn ich mir für meine Lehre fächerübergreifend Impulse hole – z.B. bei anderen Lehrenden oder in Foren, die sich mit Lehre beschäftigen.	6	5	5	7	20	24	24	10	5,6
Die Zeit, die ich für eine Vernetzung bzw. die Wahrnehmung von Angeboten für Impulse in der Lehre brauche, nutze ich lieber für meine eigene Forschung.	11	16	13	19	8	16	5	13	3,7
Eine Integration neuer Lehrideen und -impulse aus anderen Fächern in meine Lehre geht in der Regel problemlos.	4	5	4	19	22	19	11	18	5,0

2. Sind Sie generell an Angeboten für fachübergreifende Zusammenarbeiten interessiert?

nein	ja
14	86

## VII Unterstützungsangebot in der Lehre

Mit dem MarSkills Studienbereich wurde in der Hochschuldidaktik ein Unterstützungsangebot zur Vermittlung von Future Skills bzw. Zukunftskompetenzen in der Lehre aufgebaut.

1. Inwieweit kennen und nutzen Sie die folgenden Unterstützungsangebote?

	kenne ich nicht	habe ich schon mal gehört und kann mir eine Nutzung vorstellen	habe ich mind. einmal genutzt	nutze ich nie wieder
Weiterbildungs-Workshop „Teamteaching“	77	14	4	6
Weiterbildungs-Workshop „Interdisziplinäre Lehre gestalten“	54	38	2	6
persönliche hochschuldidaktische Beratung	45	31	17	7
Lunch Lecture zum Marburg Modul	46	28	18	8
Marburg Modul Sprechstunde	68	21	2	8
MarSkills Forum Abendveranstaltung	67	22	3	8
MarSkills Forum Ilias-Kurs	55	22	17	6

2. Wenn Sie sich Unterstützungs-, Vernetzungs- oder Weiterbildungsangebote wünschen könnten, zu welchen Themen oder in welchen Formaten wäre das?

Angabe nein = 82%  
Angabe ja = 18%

3. Zur Erweiterung und Unterstützung des Selbststudiums werden auch digitale Selbstlerneinheiten eingesetzt – deren Ziel ist es, dass sich Lernende in 5 bis 10 minütigen Videos selbstständig Handlungskompetenzen aneignen bzw. Konzepte kennenlernen. Die digital jederzeit abrufbaren Inhalte sollen in sich konsistent, abgeschlossen und verständlich aufbereitet sein.

	nicht bekannt	bekannt
War Ihnen der Begriff der „Selbsterlernerheiten“ vor der eben kurz genannten Erläuterung bekannt?	33	67

4. Auch wenn Sie gerade erst von digitalen Selbstlerneinheiten gelesen haben: Wie würden Sie digitale Selbstlerneinheiten einschätzen, bei der Förderung von ...

	nicht nützlich	1	2	3	4	5	6	7	sehr nützlich	weiß nicht	8	Mediane
... personalen Kompetenzen (bspw. Selbstbestimmungskompetenz, Reflexionskompetenz, Ambiguitätstoleranz)	11	20	6	15	19	9	6	14	3,9			
... Sach- und Methodenkompetenzen (bspw. Digitale Kompetenzen, Design-Thinking-Kompetenzen)	7	7	4	13	30	20	7	13	4,9			
... soziale und gesellschaftsbezogene Kompetenzen (bspw. Kooperationskompetenzen, Kommunikationskompetenzen, politische und ökonomische Kompetenzen)	16	19	9	14	18	5	5	15	3,4			
... fachlichem Wissen	2	4	4	13	21	30	18	9	5,6			
... überfachlichem Wissen	3	4	4	9	25	28	14	13	5,4			

	nein	nein, habe ich aber vor	ja	ja, würde ich aber nicht mehr machen	interessiert mich nicht
5. Mit Blick auf Ihre eigene Lehre: Setzen Sie bzw. würden Sie digitale Selbstlerneinheiten einsetzen?	20	18	52	5	5

6. Wenn Sie an die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzen in Ihrer Lehre denken:

	überhaupt keine Unterstützung	1	2	3	4	5	6	viel Unterstützung	Mediane
Inwieweit wünschen Sie sich Unterstützung bei der Erstellung von passgenauem didaktischem Material im digitalen Bereich?		13	15	8	16	20	23	5	4,4

### VIII Soziodemografie

Zum Abschluss würden wir gerne einige Angaben zu Ihrer Person erhalten.

	weiblich	männlich	divers	keine Angabe	
1. Ihr Geschlecht	42	42	3	14	
	Professor	Wissenschaftlicher Mittelbau	Lehrbeauftragte	Lehrkraft für besondere Aufgaben	andere Statusgruppe
2. Welcher Personengruppe gehören Sie an?	6	20	13	61	0
	0-1 Jahr(e)	1-4 Jahr(e)	4-10 Jahre	>10 Jahre	
3. Dauer Ihrer wissenschaftlichen Berufserfahrung:	40	52	3	5	
	0-1 Jahr(e)	1-4 Jahr(e)	4-10 Jahre	>10 Jahre	
4. Dauer Ihrer Lehrerfahrung:	96	4	0	0	

### IX Anmerkungen

Wenn Sie noch zusätzliche Anmerkungen haben:

Angabe nein = 86%  
Angabe ja = 14%

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Für Rückfragen jeglicher Art stehen wir Ihnen gerne jederzeit zur Verfügung.

PD Dr. Sebastian Dippelhofer

Mail: Sebastian.Dippelhofer@uni-marburg.de

Anmerkungen zur vorliegenden Grundauszählung (N=153):

Alle Berechnungen beziehen sich nur auf jene Personen, die Angaben zu der jeweiligen Variable gemacht haben.

Die Prozentwerte sind gerundet, es können also leichte Rundungsfehler auftreten.

Als Werte der zentralen Tendenz werden bei ordinalskalierten Variablen Mediane verwendet – die Kategorien „kann ich nicht beurteilen“ und „weiß nicht“ sind dabei auspartialisiert.

Der Blick auf eine Zugehörigkeit der Befragten zu mehreren Fachbereichen und/oder zu einem wissenschaftlichen Zentrum und einer entsprechenden Lehrtätigkeit wurde aufgrund der geringen Besetzungszahlen auspartialisiert.

## **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
- Heft 3 David Piesk, Sebastian Dippelhofer: Bildungsziele und Kompetenzverständnis im MarSkills Studienbereich
- Heft 4 Sebastian Dippelhofer (Hrsg.): Ein Blick zurück nach vorne: Die Universität Marburg und ihr MarSkills Studienbereich
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer (Hrsg.): Kompetenzen im Spiegel von Gruppendiskussionen – Erwartungen, Zuschreibungen und Realität von Future Skills

