INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)

des Fachbereichs Germanistik und Kunstwissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Schlüsselkompetenzen im Rahmen universitärer Bildungsziele

Eine bildungstheoretische Betrachtung unter Berücksichtigung aktueller Future Skills-Konzepte

Vorgelegt von
David Friedrich Lothar Piesk
geboren in Marburg an der Lahn

(1. Staatsexamen Lehramt an Gymnasien; Master in International Relations)

Eingereicht am 24.06.2025
Verteidigt am 29.09.2025

Erstgutachter: PD Dr. Sebastian Dippelhofer
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes

Hochschulkennziffer: 1180
Marburg 2026

Hinweis zur aktuellen Textversion:

Diese Publikation entspricht der im Jahr 2025 angenommenen Dissertation vom Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Für die Drucklegung wurde das Manuskript an einigen Stellen gekürzt und das Kapitel D.I.4 punktuell aktualisiert.

Lizenzhinweis:

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de).

Ausnahme für Drittmaterial:

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Ausgenommen von der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn diese durch Quellenangaben oder entsprechende Hinweise als solche gekennzeichnet sind; diese Bestandteile werden als wissenschaftliche Zitate gemäß § 51 UrhG verwendet und fallen ausdrücklich nicht unter die verwendete Lizenz CC BY 4.0.

„Der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach muß also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaften vorangehen. Derjenige, welcher sich einer bestimmten ergibt, muß die Stelle, die sie in diesem Ganzen einnimmt, und den besonderen Geist, der sie beseelt, so wie die Art der Ausbildung kennenlernen, wodurch sie dem harmonischen Bau des Ganzen sich anschließt, die Art also auch, wie er selbst diese Wissenschaft zu nehmen hat, um sie nicht als Sklave, sondern als ein Freier und im Geiste des Ganzen zu denken."

(Friedrich W. J. Schelling, 1956, 4-5)

Danksagung

Die vorliegende Dissertation entstand während meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Drittmittelprojekt MarSkills an der Philipps-Universität Marburg. Dass diese Arbeit nach intensiven Jahren zum Abschluss kommen konnte, verdanke ich der Unterstützung und Begleitung zahlreicher Personen, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn PD Dr. Sebastian Dippelhofer, für das entgegengebrachte Vertrauen und die wissenschaftliche Freiheit, die er mir bei der Auswahl und Bearbeitung des Themas gewährt hat. Seine wertvollen Impulse und Anregungen zu den Zielen universitärer Bildung haben den Fortgang dieser Arbeit maßgeblich geprägt. Ebenfalls danken möchte ich Frau Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens und die zügige Durchsicht des Manuskripts. Ihre kritischen Anmerkungen zur Betrachtung postmoderner Bildungstheorie halfen mir dabei, die Argumentationsführung in den entscheidenden Passagen noch konstruktiver zu gestalten.

Darüber hinaus danke ich der Stiftung Innovation in der Hochschullehre sowie der Philipps-Universität Marburg; im Rahmen des Drittmittelprojekts MarSkills wurde mir die selbstbestimmte Auswahl und Bearbeitung dieses Forschungsthemas ermöglicht, wofür beide Institutionen die notwendigen finanziellen und strukturellen Voraussetzungen schufen.

Mein Dank gilt zudem meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen innerhalb des MarSkills-Projekts für den konstruktiven Austausch, die angenehme Arbeitsatmosphäre, ihre Geduld und die eingeräumten zeitlichen Freiräume, die mir die Konzentration auf meine Dissertation ermöglicht haben.

Großer Dank gilt außerdem meiner Familie und meinen Freunden, die mich über die gesamte Zeit der Promotion hinweg begleitet haben. Meinen Eltern danke ich von Herzen für ihre bedingungslose Unterstützung und den Rückhalt, den sie mir seit jeher geben. Danken möchte ich schließlich meinem gesamten persönlichen Umfeld für die vielen inhaltlich anregenden Gespräche und Diskussionen – auch dafür, dass ihr mich immer wieder an die Welt außerhalb der Wissenschaft erinnert habt.

David Piesk
Marburg, Februar 2026

Inhaltsverzeichnis

A. EINLEITUNG 1

I. Problemaufriss und Forschungsfrage 1

II. Argumentativer Aufbau der Arbeit 4

B. METHODIK 6

I. Disziplinäre und wissenschaftstheoretische Verortung 6

II. Hermeneutische Literaturanalyse als regelgeleitete Textinterpretation 10

C. THEORETISCHE GRUNDLAGEN 18

I. Bildung 18

1. Begriffsannäherung 18

2. Historische Genese des Bildungsbegriffs 21

3. Zur Bestimmungsproblematik eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs 27

4. Dimensionen des Bildungsbegriffs 30

II. Universitäre Bildung 33

1. Begriffsannäherung 33

2. Historische Genese universitärer Bildungsziele 34

3. Universitäre Bildungsziele im hochschulpolitischen Diskurs 41

a. Wissenschaftliche Befähigung 42

b. Berufsvorbereitung 44

c. Persönlichkeitsbildung 47

d. Das Verhältnis von Bildungszielen aus Sicht des Wissenschaftsrats 49

4. Universitäre Bildungsziele im hochschuldidaktischen Diskurs 51

5. Universitäre Bildung außerhalb eines explizit hochschuldidaktischen Diskurses 56

III. Kompetenz 57

1. Begriffsannäherung 58

2. Kompetenzdefinitionen 60

3. Dimensionen von Kompetenz 63

4. Motivational-affektive und kognitiv-rationale Kompetenzmerkmale 65

a. Motivational-affektive Kompetenzmerkmale 65

b. Kognitiv-rationale Kompetenzmerkmale 69

c. Das Verhältnis motivational-affektiver und kognitiv-rationaler Kompetenzmerkmale 72

5. Das Verhältnis von Kompetenz zu den Begriffen Fertigkeit, Qualifikation, Fähigkeit und Intelligenz 72

a. Kompetenz und Fertigkeit 73

b. Kompetenz und Qualifikation 74

c. Kompetenz und Fähigkeit 76

d. Kompetenz und Intelligenz 79

6. Kompetenzmessung und -bewertung ... 81
7. Grundlagen des Kompetenzerwerbs ... 83
a. Kompetenzerwerb im Rahmen handlungsorientierten Lernens ... 84
b. Kompetenzerwerb im Rahmen problemorientierten und forschenden Lernens ... 88
i. Problemorientiertes Lernen ... 88
ii. Forschendes Lernen ... 88
c. Kompetenzerwerb aus motivationspsychologischer Sicht ... 89
8. Das Kompetenzmodell des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) ... 90
IV. Schlüsselkompetenzen und Future Skills ... 95
1. Schlüsselkompetenzen ... 95
a. Begriffsannäherung ... 95
b. Schlüsselkompetenzen im Kontext gesellschaftlichen Wandels ... 96
c. Schlüsselkompetenzen und Bildung ... 97
d. Methodische Implikationen des Schlüsselkompetenzerwerbs ... 99
e. Schlüsselkompetenzen im Kontext von Hochschulbildung ... 99
i. Schlüsselkompetenzen im hochschulpolitischen Diskurs ... 99
ii. Schlüsselkompetenzen im hochschuldidaktischen Diskurs ... 102
2. Future Skills ... 105
a. Begriffsannäherung ... 105
b. Future Skills im Kontext des gesellschaftlichen Wandels ... 107
c. Future Skills im Kontext von Hochschulbildung ... 107
i. Future Skills im hochschulpolitischen Diskurs ... 107
ii. Future Skills im Diskurs der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung ... 113
D. ALLGEMEINE UND UNIVERSITÄRE BILDUNG ... 119
I. Die Bedeutungsfacetten des allgemeinen Bildungsbegriffs ... 119
1. Bildung nach Wilhelm von Humboldt ... 119
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 119
b. Kritische Einordnung ... 124
2. Bildung nach Wolfgang Klafki ... 125
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 125
b. Kritische Einordnung ... 129
3. Theorien über das Verhältnis von Bildung und Beruf ... 130
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 130
b. Kritische Einordnung ... 133
4. Kontemporäre Bildung nach Nina Grünberger ... 134
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 134
b. Kritische Einordnung ... 141
5. Zusammenfassung ... 146

II. Das Verhältnis von Bildung und Kompetenz 148
1. *Die Differenz von Bildung und Kompetenz nach Bernd Lederer* 149
2. *Das Verhältnis von Kompetenz und Bildung nach Stephen Frank* 152
3. *Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff nach Guido Pollak* 154
4. *Zusammenfassung* 159
III. Spezifika universitärer Bildung 162
1. *Humboldts Ideal universitärer Bildung* *162*
a. Hermeneutische Rekonstruktion 162
b. Kritische Einordnung 168
2. *Bildung durch Wissenschaft nach Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag- Loringhoven* 173
a. Hermeneutische Rekonstruktion 173
b. Kritische Einordnung 181
3. *Hochschulbildung als wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit nach Uwe Elsholz* 185
a. Hermeneutische Rekonstruktion 185
b. Kritische Einordnung 189
4. *Universitätsgemäße Persönlichkeitsbildung nach Jens J. Rogmann* 192
a. Hermeneutische Rekonstruktion 192
b. Kritische Einordnung 197
5. *Universitäre Bildung als forschendes Lernen nach Dieter Euler* 200
a. Hermeneutische Rekonstruktion 200
b. Kritische Einordnung 207
6. *Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit nach Peer Pasternack* 208
a. Hermeneutische Rekonstruktion 208
b. Kritische Einordnung 213
7. *Transdisziplinäre Hochschulbildung nach Tobias Schmohl* 216
a. Hermeneutische Rekonstruktion 216
b. Kritische Einordnung 220
8. *Zusammenfassung* 224

E. SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN BZW. -KOMPETENZEN IM BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DISKURS . 231

I. Ausgewählte Konzepte 231
1. *Schlüsselqualifikationen nach Dieter Mertens* 231
a. Hermeneutische Rekonstruktion 231
b. Kritische Einordnung 236
2. *Berufspädagogische Konzepte* 239
a. Hermeneutische Rekonstruktion 239
i. Schlüsselqualifikationen nach Gerhard Bunk 239
ii. Schlüsselqualifikationen nach Lothar Reetz 241
b. Kritische Einordnung 245

3. Pädagogisch-psychologische Konzepte ... 250
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 250
i. Schlüsselqualifikationen nach Hans-Jörg Didi, Ernst Fay, Carmen Kloft, Carmen und Hendrik Vogt ... 250
ii. Schlüsselqualifikationen nach Franz Emanuel Weinert ... 251
b. Kritische Einordnung ... 256
4. Pädagogisch-soziologische Konzepte ... 258
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 258
i. Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen nach Oskar Negt ... 258
ii. Transformative Schlüsselqualifikationen nach Norbert Landwehr ... 262
b. Kritische Einordnung ... 263
5. Schlüsselkompetenzen im internationalen bildungspolitischen Diskurs ... 266
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 266
i. Konzepte der OECD ... 266
ii. Konzepte der Europäischen Institutionen ... 275
b. Kritische Einordnung ... 281
II. Zusammenfassung ... 283
III. Bildungstheoretische Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium ... 286

F. SCHLÜSSELKOMPETENZEN UND FUTURE SKILLS IM RAHMEN UNIVERSITÄRER BILDUNGSZIELE ... 290

I. Analyse ausgewählter Konzepte zu Schlüsselkompetenzen ... 290
1. Schlüsselqualifikationen nach Helen Orth ... 291
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 291
b. Kritische Einordnung ... 297
2. Schlüsselqualifikationen nach Peer Pasternack ... 298
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 298
b. Kritische Einordnung ... 301
3. Schlüsselkompetenzen nach Dietmar Chur ... 304
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 304
b. Kritische Einordnung ... 314
4. Schlüsselkompetenzen nach Detlef Ufert ... 316
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 316
b. Kritische Einordnung ... 325
5. Zusammenfassung ... 326
II. Analyse ausgewählter Konzepte zu Future Skills ... 333
1. Future Skills nach Ulf-Daniel Ehlers ... 333
a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 333
b. Kritische Einordnung ... 344
2. Future Skills nach dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company ... 348

a. Hermeneutische Rekonstruktion ... 348
b. Kritische Einordnung ... 357
3. Future Skills nach David Piesk und Sebastian Dippelhofer ... 360
III. Das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und Future Skills ... 365
G. FAZIT UND AUSBLICK ... 368
LITERATURVERZEICHNIS ... 373

A. Einleitung

I. Problemaufriss und Forschungsfrage

Als der Historiker Ernst Anrich (1956, VII; hervorgeh. i. O.) vor knapp 70 Jahren den Zustand deutscher Universitäten kritisierte, benannte er Herausforderungen, die in der heutigen Betrachtung eine erstaunliche Aktualität aufweisen:

> „Die gewachsenen Studentenzahlen, der gleich klein gebliebene Lehrkörper, die Sprengung der Seminare dadurch, die eingetretene Entfremdung zwischen Professor und Masse der Studentenschaft, die ‚Bedürfnisse der Praxis', die Notwendigkeit des schnellen Studienabschlusses aus wirtschaftlichen Gründen, der Mangel an allgemeiner Bildung, die viel zu geringen Etats der Seminare und Institute – dies sind die Erregungsmomente im Vordergrund."

Anrich (1956, VII.) warnte seinerzeit jedoch davor, „die Behebung der Krise" allein durch die im Zitat genannten Aspekte erklären und bewältigen zu wollen: „Denn dann wäre die Krise überhaupt nicht begriffen, und es würde wahrscheinlich die Universität trotz erhöhter Etats und vergrößerter Lehrkörper noch weiter von sich selbst, d. h. von ihrem Sinn und somit ihrem organisierenden Mittelpunkt entfernt" (ebd.). Aus seiner Sicht hatte die damalige *Krise* ihren Ursprung in einer fehlenden fakultätsübergreifend anerkannten *Idee* (west-)deutscher Universitäten. Diese sollte imstande sein, das Verhältnis von „Forschung und Lehre, Lehrer und Student, Studium und Charakterbildung, Geistes- und Naturwissenschaft" (ebd.) neu zu bestimmen, nachdem Universitäten durch das verbrecherische, totalitäre Regime des Nationalsozialismus gleichgeschaltet und zunehmend ideologisch vereinnahmt worden waren.[1]

Vor diesem Hintergrund versuchten in den 1950er Jahren viele westdeutsche Universitäten ein neues humanistisches Selbstverständnis zu entwickeln (vgl. Paletschek 2006, 243). Damit ging die Vorstellung einher, „daß die klassische humanistische Bildung eine immunisierende Wirkung gegenüber einer unmenschlichen Politik entfalten könnte" (ebd.). Damalige Reformen wie die Einführung des *Studium Generale* zielten darauf ab, die „Einheit der Wissenschaften und Fakultäten in Ablehnung des Fachschulgedankens, ferner die Erziehung zu politischer Bildung und Vermittlung gesellschaftlicher Verantwortung in der Studierendenschaft" (ebd., 245) zu fördern.

[1] Im Rahmen dieser Gleichschaltung sollte u. a. der Rassebegriff „als Kernstück nationalsozialistischer Ideologie ins Zentrum wissenschaftlicher Forschung rücken" (Paletschek 2006, 233).

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und damit verbundener Hochschulreformen reißt die Diskussion über einen zeitgemäßen Bildungsauftrag der Universität bis heute nicht ab (vgl. Konnertz 2016, 11-14). Ihren letzten Höhepunkt erreichte sie ein halbes Jahrhundert später im Kontext der sog. *Bologna-Reformen*, die von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern Ende des 20. Jahrhunderts angestoßen wurden und die auf die Entwicklung eines gemeinschaftlichen *Europäischen Hochschulraums* abzielten (vgl. Becker 2022, 16-17). Zwar ist deren Umsetzung aus der Sicht des Wissenschaftsrats (WR) (vgl. 2022a, 5) inzwischen weitestgehend abgeschlossen, doch ein zeitgemäßer und fakultätsübergreifend anerkannter Bildungsauftrag der Universität, wie ihn Anrich (vgl. 1956) im Sinn hatte, ging daraus nicht hervor, im Gegenteil.

Seit durch die Bologna-Reformen die sog. *Kompetenzorientierung* zum politisch gewünschten Ausgangspunkt für die Gestaltung von Studium und Lehre avanciert ist, wird der Kompetenzbegriff im Rahmen des universitären Bildungsauftrags kontrovers diskutiert. Für die einen ermöglicht er eine „lernerorientierte Transformation akademischer Lernkulturen“ (Arnold 2015, 29) und eine konkrete Beschreibung von Lernzielen (vgl. ebd., 54). Andere sehen darin eine Chiffre für die Vereinnahmung von Bildungsprozessen durch Anforderungen des Arbeitsmarkts (vgl. u. a. Lederer 2014, 345-350; Tramp 2024, 6; Reinold 2024). So kommt bspw. Reinold (2024, 341) zu dem Schluss, dass die Bologna-Reformen „dem breit angelegten Bildungsideal des Neuhumanismus den Rücken zu[kehrten], indem sie individuell gestaltbare Breitenbildung gegen betriebswirtschaftliche Prinzipien der Vergleichbarkeit und der Wettbewerbsförderung tauschte[n].“

Zwar bekräftigte der WR (2000, 21) zu Beginn des Reformprozesses als „Ziel eines Studiums […] die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolventen“, doch bleiben die konkreten Bedeutungen dieser Begriffe i. d. R. unklar. Gerade die beiden letztgenannten Bildungsziele sind „in der Hochschulpraxis […] oft nur begrenzt konzeptualisiert und operationalisiert, was einer stringenten Integration in das Curriculum und der Umsetzung in der Lehre im Wege steht“ (Seidl 2021, 119).

Im Kontext der Kompetenzorientierung und der künftigen *Beschäftigungsfähigkeit* von Studierenden hat der WR (vgl. 2000, 12 und 21-23) um die Jahrtausendwende die Bedeutung von sog. *Schlüsselqualifikationen* unterstrichen, die in späteren Veröffentlichungen als

Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden (vgl. WR 2006, 61 und 2020, 39). Deren *fachübergreifender* Wert wird seit den 1970er Jahren im Kontext gesellschaftlichen Wandels und damit verbundener (neuer) Handlungsanforderungen diskutiert – seit den Bologna-Reformen vermehrt auch für das akademische Studium. In der Folge sind an deutschen Universitäten und Fachhochschulen zahlreiche Zentren entstanden, die sich der Förderung dieser spezifischen Art von *Kompetenzen* gezielt widmen (vgl. Brinker 2012; Enderle et al. 2021). Seit einigen Jahren lässt sich ein ähnlicher Trend im Hinblick auf sog. *Future Skills* beobachten, die – wie im Falle von Schlüsselkompetenzen – von deren Befürworterinnen und Befürwortern als entscheidend für die Bewältigung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen im 21. Jahrhundert betrachtet werden (vgl. WR 2022a, 90), bisweilen sogar als „Leitmarken einer neuen Bildungskonzeption für Hochschulen" (Ehlers 2020a, XI).

Angesichts der Kritik am Kompetenzbegriff stellt sich die grundsätzliche Frage, in welchem Verhältnis diese Konzepte zu den oben genannten *Zielen universitärer Bildung* stehen. Zwar wurde das „Verhältnis von Bildung und Schlüsselqualifikationen" (Konnertz 2016, 8) im Hinblick auf die Universität in der Vergangenheit bereits vereinzelt diskutiert (vgl. Konnertz und Mühleisen 2016). Bislang mangelt es jedoch an einer Diskussion, die den Bildungswert dieser Kompetenztypen auf differenzierte Weise analysiert – und zwar auf Basis einer zeitgemäßen und plausibel begründeten Theorie universitärer Bildung, welche ihrerseits Bildungs- und Kompetenztheorie konstruktiv aufeinander bezieht. Die vorliegende Arbeit will daher in diese Forschungslücke stoßen und das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen (sowie von *Future Skills*) und universitären Bildungszielen möglichst präzise bestimmen.

Dieser Anspruch ist mit nicht unerheblichen Herausforderungen verbunden. Denn eine solche Verhältnisbestimmung bedarf zunächst der Klärung grundlegender Begriffe – allen voran von Bildung und Kompetenz. Dabei kommt gerade der traditions- und bedeutungsgeladene Bildungsbegriff nicht ohne normative Zielsetzungen aus, die es durch anthropologische und gesellschaftstheoretische Argumentationen plausibel zu begründen gilt. Erst aus dieser theoretischen Vorarbeit lassen sich Spezifika universitärer Bildung ableiten, deren Zielsetzungen schließlich den Maßstab für den möglichen Bildungswert von Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills darstellen. Die Analyse bildungswissenschaftlicher Diskurse (auch außerhalb der Hochschulbildungsforschung) eröffnet dabei ein breites Spektrum an Perspektiven, die für die Begründung einer zeitgemäßen Bildungstheorie für die Universität und eine darauf bezogene

Konzeption von Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills relevant erscheinen, in bisherigen Diskussionen jedoch nur unzureichend berücksichtigt werden.

Dabei verfolgt diese Arbeit explizit nicht den Anspruch, einen abschließenden Katalog von Schlüsselkompetenzen für das universitäre Studium zu entwerfen, dessen konkrete Operationalisierung den Ansprüchen empirischer Bildungsforschung vollumfänglich genügt. Vielmehr soll in bildungspraktischer Hinsicht ein Orientierungspunkt für die Konzeption von Schlüsselkompetenzen (und im weiteren Sinne auch von Future Skills) an Universitäten entstehen. Ein solches Vorgehen ermöglicht es schließlich, Begriffe wie Bildung und Kompetenz bzw. akademische Persönlichkeitsentwicklung und Berufsvorbereitung nicht als unüberwindbare Gegensätze zu verstehen, sondern integrativ aufeinander zu beziehen. Damit verbunden ist das Ziel, den Diskurs der Hochschulbildungsforschung um *aktualisierte* Bedeutungen ihrer zentralen Konzepte zu erweitern. Ein so entstehender Bildungsbegriff mag dann zwar nicht vollumfänglich messbar sein, doch kann er durch seine Wertbezogenheit auch für die empirische Bildungsforschung eine unverzichtbare Bezugsgröße darstellen, die besser als jeder andere Begriff auf *Sinn* und *Ziele* des universitären Studiums verweist – auch im Hinblick auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen oder Future Skills.

II. Argumentativer Aufbau der Arbeit

Um die übergeordnete Fragestellung systematisch zu bearbeiten, gliedert sich die vorliegende Arbeit in mehrere Kapitel, deren argumentativer Aufbau im Folgenden dargelegt wird:

Kapitel B stellt die *Bildungsphilosophie* als geisteswissenschaftlichen Forschungsansatz vor. Nach einer disziplinären und wissenschaftstheoretischen Verortung der Arbeit wird das *hermeneutische Verstehen* als Analyseinstrument beschrieben. Diese Darstellung dient der Nachvollziehbarkeit der Interpretation wissenschaftlicher Literatur, insbesondere in den Kapiteln D-F.

Kapitel C nähert sich den Bedeutungen von Bildung, universitärer Bildung, Kompetenz, Schlüsselkompetenzen und Future Skills an. Dabei legt die Darstellung auch kritischer Sichtweisen auf diese Begriffe die theoretischen Grundlagen für eine vertiefende Diskussion in den folgenden Kapiteln.

In Kapitel D werden auf Basis ausgewählter Ansätze die Bedeutungsfacetten des Bildungsbegriffs normativ begründet. Dabei wird für einen humanistischen und wertbezogenen Bildungsbegriff argumentiert, der sich entschieden gegen normrelativistische Positionen einer vermeintlich *wertfreien Bildung* wendet, wie sie in postmodernen Bildungstheorien im 21. Jahrhundert vertreten werden. Auf dieser Grundlage wird zunächst das Verhältnis von Bildung und Kompetenz näher bestimmt und in der Folge aufgezeigt, dass Kompetenzen unter gewissen Voraussetzungen durchaus bildungstheoretischen Gehalt besitzen können. Die Verhältnisbestimmung und abschließenden Definitionen von Bildung und Kompetenz dienen ihrerseits als Grundlage für die folgende Diskussion über die Spezifika universitärer Bildung. Für deren normative Bestimmung werden gleichermaßen ausgewählte Ansätze aus der Hochschulbildungsforschung analysiert und kritisch diskutiert.

Kapitel E vertieft die theoretischen Grundlagen zu Schlüsselkompetenzen. Ausgehend von Dieter Mertens (vgl. 1974a), dem Initiator der heutigen Debatte um diesen Begriff, wird der wissenschaftliche Diskurs über unterschiedliche Ansätze aus der Berufspädagogik, der Pädagogischen Soziologie und Psychologie sowie der internationalen Bildungspolitik nachgezeichnet. Neben der Analyse des kompetenz- und bildungstheoretischen Gehalts dieser Ansätze geht es dabei auch die Frage, ob Schlüsselkompetenzen wie etwa Urteils- oder Entscheidungsfähigkeit *multifunktional* – und damit in unterschiedlichen Situationen einsetzbar – sein können oder stets an eine spezifische (Fach-)Domäne gebunden sind. Aus der vorangegangenen Diskussion werden schließlich bildungstheoretische Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium abgeleitet.

Auf Basis der bis dahin gewonnenen Begriffsverständnisse untersucht Kapitel F das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und universitären Bildungszielen. Analog zu den vorherigen Kapiteln werden dafür exemplarisch ausgewählte Konzepte zu Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zugrunde gelegt. Deren Analyse zielt auf die Frage, inwieweit bildungstheoretische Argumentationen verwendet werden, die den zuvor bestimmten Zielen universitärer Bildung Rechnung tragen. Die Analyse mündet in einer abschließenden Definition, die Schlüsselkompetenzen bildungstheoretisch begründet. Im Anschluss wird analog mit ausgewählten Beispielen zu Future Skills verfahren.

Fazit und Ausblick fassen in Form abschließender Thesen die relevanten Erkenntnisse dieser Arbeit sowie Anregungen für die künftige hochschuldidaktische Forschung zusammen.

B. Methodik

I. Disziplinäre und wissenschaftstheoretische Verortung

Die vorliegende Arbeit verortet sich innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung, die bisweilen auch als Hochschulbildungsforschung (vgl. Langemeyer und Reinmann 2018, 7; Jenert et al. 2019, 1) bezeichnet wird. Für Reinmann (2015, 180), die sich auf die Universität als spezifischen Hochschultyp bezieht, bilden den Gegenstand der hochschuldidaktischen Forschung

> „die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmungen sowie die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee."

Innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses fällt jedoch auf, dass sich Fragen nach der Gestaltung von Hochschullehre häufig auf die Hochschulen allgemein beziehen und dabei nicht immer zwischen verschiedenen Hochschultypen (Universitäten oder Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften) unterschieden wird. Entsprechend beziehen sich bildungstheoretische Fragen nicht immer i. S. Reinmanns (vgl. 2015) auf die Universität als spezifische Institution, sondern werden häufig auch als Fragen über *Hochschulbildung* gekennzeichnet (vgl. u. a. Huber 2016, Fortmüller 2018, Elsholz 2019, Rhein 2019, Reiber 2020).

Die hochschuldidaktische Forschung zeichnet sich durch eine Vielzahl von Forschungsansätzen bzw. Forschungstypen aus, die sich in Zielsetzungen und methodischen Vorgehensweisen voneinander abgrenzen, in Teilen aber auch überschneiden (Reinmann 2018, 189; Schmohl 2019a, 184). Reinmann (vgl. 2018, 189) unterscheidet bspw. zwischen *Bildungsphilosophie*, *empirischer Bildungsforschung*, *Trend- Zukunftsforschung* und dem Ansatz des *Design-based Research*, wobei die Bildungsphilosophie den zentralen Bezugspunkt dieser Arbeit darstellt. Diese beschäftigt sich „theoretisch mit Prämissen, Zielen, Werten, Widersprüchen und Konflikten im Bereich der Bildung […] in methodisch systematischer Form vor allem begrifflich-analytisch, hermeneutisch und historisch" (Reinmann 2018, 196; vgl. auch Schmohl 2019a, 184). Im bildungsphilosophischen Diskurs geht es bspw. um Fragen wie:

> „In welchem Verhältnis stehen z. B. Ziele der Hochschulbildung wie Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zueinander und in welchem sollten sie stehen […]? Welchen Stellenwert haben Handhabungsfertigkeiten und Kritikfähigkeiten im Konstrukt der Medienkompetenz als Lehr-Lernziel und welchen sollten sie haben […]?" (Reinmann 2018, 196-197)

Hinter derartigen Fragestellungen, zu denen schließlich auch die Frage nach dem Verhältnis universitärer Bildungsziele und Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills gehört, steht für Reinmann (2018, 197) „mitunter die Grundsatzdebatte über den Bildungsbegriff, der seit jeher verschiedenen Konjunkturen und Aufmerksamkeitswellen unterworfen ist." Dabei besteht ihre „wohl prominenteste Aufgabe […] darin, Wissen zu generieren, das Werturteile und letztlich auch eine reflektierte universitäre Lehre ermöglicht" (ebd.).

Ferner hat die Bildungsphilosophie die Aufgabe zur „Klärung von Begriffen" (Reinmann 2018, 198) beizutragen, „aus der heraus argumentativ gestützte Gründe für die Vorstellung und Gestaltung von Zukunft – auch der Hochschullehre – zu erwarten sind" (ebd.). Auch Stojanov (2017, 56, hervorgeh. i. O.) betont die begriffsanalytische Funktion der Bildungsphilosophie, z. B. in Form *historisch-hermeneutischer Rekonstruktionen*, die angesichts einer häufigen voreiligen Gleichsetzung von Bildung und Kompetenz von Bedeutung seien:

> „Bei der allgegenwärtigen Reduktion von ‚Bildung' auf den funktionell-instrumentalistischen Begriff der ‚Kompetenzentwicklung' geht vor allem der intrinsische Wert von Bildung verloren; ein Wert, den jedoch jede ernstzunehmende historisch-hermeneutische Rekonstruktion dieses Begriffs herausstellen würde. Denn diese Rekonstruktion würde natürlich nicht umhin kommen, etwa Humboldts Vorstellung von Bildung als höchstmögliche und selbstzweckhafte Entwicklung der Kräfte des menschlichen Individuums, oder Hegels Verständnis von Bildung als Entwicklung des Geistes, oder die pragmatische Vorstellung von Bildung als menschliches Wachstum, das keinen ihm externen Zielen untergeordnet werden darf, aufzugreifen."

Wenn im Rahmen dieses Forschungsansatzes von hermeneutischer Rekonstruktion die Rede ist, dann wird aus wissenschaftstheoretischer Sicht auf das sog. *Sinnverstehen* verwiesen. Als geisteswissenschaftlicher Ansatz erforscht die Hermeneutik keine „Ursache-Wirkungs-Relationen" (Koller 2021, 175), wie es in den Naturwissenschaften Fall ist, sondern zielt darauf ab, „eine Erscheinung oder einen Sachverhalt als Folge bestimmter Intentionen, Zielsetzungen oder Zwecke zu begreifen" (ebd.). Innerhalb der Erziehungswissenschaft, die für Nieke (vgl. 2023) einen wesentlichen Bezugspunkt für die Hochschuldidaktik darstellt, wird die Hermeneutik insbesondere dadurch begründet, dass pädagogische Sachverhalte keine Objekte in der Natur, sondern Phänomene sozialer Wirklichkeit abbilden, die sich mittels naturwissenschaftlicher Methoden nicht vollumfänglich verstehen lassen. Koller (2021, 15) macht „[d]ie Tragweite dieses Umstands" durch den Vergleich des jeweiligen Gegenstandsbereichs von Sozial- und Naturwissenschaften deutlich:

> „Während sich naturwissenschaftliche Theorien auf objektive Gegebenheiten beziehen, die mittels geeigneter Beobachtungs- oder Messverfahren mehr oder weniger exakt erfasst werden können, handelt es sich bei pädagogischen Sachverhalten um Phänomene, denen Bedeutungen zugeschrieben werden und die ohne Kenntnis dieser Bedeutungen gar nicht angemessen zu begreifen sind. Im Unterschied zu den Gegenständen der Naturwissenschaften sind pädagogische Sachverhalte also das, was sie sind, nur sofern sie etwas bedeuten.“ (Koller 2021, 195)

Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass die Bedeutung sozialer Phänomene (z. B. von Begriffen) im Vergleich zu etwa konstanten physikalischen Gegebenheiten auch „in Frage gestellt, bekräftigt oder verändert werden [kann]“ (Koller 2021, 215). So wurde dem Begriff Bildung im 19. Jahrhundert tendenziell eine andere Bedeutung zugeschrieben als im 20. oder 21. Jahrhundert. Zugleich ist es möglich, dass Sprecherinnen und Sprecher dem Bildungsbegriff auch im gleichen Zeitraum unterschiedliche Bedeutungen zuweisen.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die Bildungsphilosophie „als Wissenschaft und Aufklärung, als Welterkenntnis und Selbstdeutung, als objektive Theoriebildung und subjektive Orientierung“ (Reinmann 2018, 197) und proklamiert „eine eigenständige Analyseperspektive auf Bildung und Bildungspraktiken“ (ebd.). Wenn die hier vorliegende Arbeit also zur Klärung des Verhältnisses von universitären Bildungszielen und Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills beitragen will, geht es aus bildungsphilosophischer Sicht darum, relevante Begriffsverständnisse und damit verbundene Überzeugungen „aus einer kritischen Distanz heraus“ (ebd. 196) über hermeneutisches Verstehen herauszuarbeiten und dabei „Normen [zu rekonstruieren], die sich in die Praxis, aber auch in die Forschung zum Lehren und Lernen, eingewoben haben und nicht mehr offensichtlich sind“ (ebd.). Weil die hermeneutische Rekonstruktion und Aktualisierung dieser Überzeugungen anhand ausgewählter Beispiele der (universitären) Bildungs-, Kompetenz- und Schlüsselkompetenztheorie erfolgt, lässt sich Ehrenspeck-Kolasas (2018, 187) Konzept „philosophischer Bildungsforschung sensu Bildungstheorie“ erweitern – und im Falle dieser Arbeit von einer *philosophischen Bildungsforschung sensu Bildungs- und Kompetenztheorie* sprechen.

Zusammenfassend lässt sich mit Reinmann (2018, 190; hervorgeh. i. O.) sagen, dass ein so verstandener bildungsphilosophischer Forschungsansatz „für eine *Sinnorientierung* steht und uns darin lenken könnte, *verantwortungsvoll* zu handeln“. Weil nicht wenige die Auffassung vertreten, dass sich Universitäten seit den Bologna-Reformen vornehmlich „*als Berufsausbildungsstätten und Dienstleistungsunternehmen*“ (Lederer 2014, 487; hervorgeh. i. O.)

verständen oder als „Orte der Forschung, des freien Gedankenaustauschs und der kritischen Selbstreflexion der Gesellschaft ruiniert werden“ (Pfaller 2011), mutet es durchaus irritierend an, dass die Bildungsphilosophie heute „[i]m Vergleich vor allem zur empirischen Bildungsforschung […] eine nur noch randständige Bedeutung [hat]“ (Reinmann 2018, 196).

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht interessant ist außerdem, dass sich für Reinmann (vgl. 2018, 196) die Bildungsphilosophie von der empirischen Bildungsforschung dadurch unterscheidet, dass letztere bspw. „ein bestimmtes Lehrformat, eine spezielle Lehr-Lernmethode oder eine besondere Form der Digitalisierung“ (ebd., 196) empirisch auf ihre Wirksamkeit untersucht: „Gesucht werden Faktoren, von denen sich hypothetisch annehmen lässt, dass sie auf das Lerngeschehen nachweislich von außen wirken“ (Langemeyer und Reinmann 2018, 3). Die dabei angewandten Strategien „entsprechen einer Variablenpsychologie […], die methodisch nicht ausschließlich, aber primär dem Ideal der Naturwissenschaften mit experimentellen und quantitativen Methoden folgt“ (Reinmann 2018, 195). Die Bildungstheorie spiele im Rahmen empirischer Untersuchungen hingegen keine Rolle: „Bildung in einem bildungstheoretischen Sinne […] gehört nicht zum Gegenstand der empirischen Bildungsforschung […]. Entsprechend gehören auch Bildungsziele nicht dazu“ (ebd., 196). Demnach wird aus dieser Perspektive die empirische Bildungsforschung in ihrer methodischen Vorgehensweise tendenziell *erklärend* aufgefasst, indem sie Zusammenhänge zwischen Ursache (z. B. ein spezifisches Lehr-Lernformat) und Wirkung (z. B. Lernzuwachs) quasi naturwissenschaftlich auf Basis numerischer Daten (Zahlen) erforscht.

Schmohl (2019a, 183) hingegen versteht die hochschuldidaktische Forschung als eine *Sozialwissenschaft*, in der „neben quantitativen Verfahren insbesondere qualitative Methodiken angewendet [werden], mit denen sich nicht numerische, häufig sprachlich kodierte Daten sinnverstehend analysieren lassen“ und verweist dabei u. a. auf hermeneutisch-interpretierende ebenso wie auf begrifflich-theoretische Forschungsansätze (vgl. ebd., 184). Qualitative Forschung, die „ein deutendes und verstehendes Vorgehen als Zugang zu seiner durch Interaktionsgeschehen konstruierten sozialen Wirklichkeit“ (Kergel 2018, 44) beschreibt, versteht sich dabei gleichermaßen als empirisch arbeitende Wissenschaft (vgl. Koller 2021, 213-217). In wissenschaftstheoretischer Hinsicht geht es hierbei jedoch nicht wie in den Naturwissenschaften um Theorien oder Hypothesen, deren „Wahrheitsgehalt auf empirischem Wege eindeutig entschieden werden kann“ (ebd., 214). Der Begriff *empirisch* bezieht sich vielmehr darauf, dass

der qualitativen Sozialforschung von ihren Vertreterinnen und Vertretern eine „auf Erfahrung gestützte Vorgehensweise“ (ebd., 216) attestiert wird, in dem bspw. Beobachtungen, Interviewtranskripte oder narrative Texte *regelgeleitet* analysiert werden. Idealerweise wird dabei *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* ermöglicht – doch ohne Anspruch auf eine vollumfängliche Überprüfbarkeit im naturwissenschaftlichen Sinne.[2]

II. Hermeneutische Literaturanalyse als regelgeleitete Textinterpretation

Das Analyseinstrument der vorliegenden Arbeit bildet die *hermeneutische Literaturanalyse*. Unter Hermeneutik wird i. d. R. die „Theorie der Interpretation“ (Kuckartz und Rädiker 2022, 24) verstanden, wobei der Begriff auf das altgriechische Verb hermeneúein (ἑρμηνεύειν) zurückgeht, das u. a. „aussagen (ausdrücken), auslegen (erklären) und übersetzen (dolmetschen)“ (Danner 2006, 34) bedeutet. Wie Kuckartz und Rädiker (2022, 24-25) ausführen,

> „hat die Hermeneutik eine lange Geschichte, die bis zur mittelalterlichen Interpretation der Bibel, ja sogar bis zu Platon, zurückreicht. Im Kontext wissenschaftlichen Denkens taucht sie Ende des 19. Jahrhunderts auf, als vor allem Dilthey im Anschluss an Schleiermacher die Hermeneutik als die wissenschaftliche Vorgehensweise der Geisteswissenschaften den erklärenden Methoden der Naturwissenschaft entgegensetzen wollte.“

Der im Zitat anklingende Anspruch einer wissenschaftlichen Vorgehensweise deutet bereits an, dass mit *Sinnverstehen* nicht ein alltägliches Verstehen von Sachverhalten, sondern *regelgeleitete Verfahrensweisen* gemeint sind, „die auf eine […] rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten, abzielen“ (Klafki 2001, 126). Ein solcher Prozess bildet aus bildungsphilosophischer Sicht die Voraussetzung für das Verständnis und die Bewertung von bildungstheoretischen Texten. Umso wichtiger sind daher für den Interpreten bzw. die Interpretin der „Wille und die Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren“ (Kurt 2004, 38) und i. S. des Verstehens die eigenen Überzeugungen temporär zurückzustellen. Dazu gehört auch die „Bereitschaft zur Perspektivübernahme“ (ebd., 41), welche die „‚Offenheit‘ gegenüber anderen wissenschaftlichen Positionen“ (Lessinger 2019, 22; hervorgeh. i. O.) erst ermöglicht. Umgekehrt kann „[o]hne Distanz, Offenheit

[2] Zwar versteht sich auch quantitative Sozialforschung als empirisch arbeitende Wissenschaft, allerdings geht es dabei i. d. R. um die Identifikation von Mustern und Zusammenhängen zwischen Messgrößen, die lediglich *probabilistische* anstatt *deterministischer Erklärungen* zulässt, m. a. W.: Auch die empirische Sozialforschung liefert keine endgültigen *kausalen* Erklärungen über die Bedeutung von Phänomenen sozialer Wirklichkeit (vgl. Koller 2021, 185-191).

und Zeit […] der Wissenschaftler das für hermeneutische Verfahren notwendige Maß an Skepsis, Selbstreflexivität und Selbstkritik nicht erreichen“ (ebd.). So gesehen, fokussiert die Hermeneutik „auf das Anderssein von anderen. Hermeneutik beschreibt aus dieser Perspektive die Suche nach der Antwort auf die Frage nach dem Anderen“ (Kurt 2004, 41). Die an dieser Stelle genannten ersten Voraussetzungen für das hermeneutische Verstehen werfen bereits die Frage nach geeigneten methodischen Verfahrensweisen auf.

Eine innerhalb der qualitativen Sozialforschung häufig angewandte Analysemethode für Texte, die sich in Teilen hermeneutischer Vorgehensweisen bedient, bildet die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA), wie sie etwa von Mayring (vgl. 2015) oder Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) als Forschungsansatz vertreten wird. Im Bemühen um eine möglichst genaue *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* der Interpretation von Texten umfasst deren Methodik neben der Festlegung von Analysezielen vor allem die Erarbeitung von sog. *Kategorien*, die im weitesten Sinne als möglichst trennscharf voneinander abgegrenzte Themenfelder verstanden und die induktiv oder deduktiv entwickelt werden können. Während des Analyseprozesses werden relevante Textstellen auf Basis definierter Kriterien diesen Kategorien zugeordnet (Codierung). Dieser Analyseprozess erfolgt meist in mehreren Durchläufen, um die Kategorien zu präzisieren und die Zuverlässigkeit sowie die *Überprüfbarkeit* der Ergebnisse annäherungsweise sicherzustellen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, 132). Auch wenn wissenschaftliche Publikationen bisweilen mittels QIA analysiert werden, gelten als prototypische Daten nach Kuckartz und Rädiker (vgl. ebd., 41) vor allem Interviews, Dokumente (z. B. Akten, Berichte von Organisationen), Feldnotizen, Filmaufnahmen, Bilder, Antworten auf offene Fragen in Surveys oder Social Media-Daten. Für diese Textsorten erscheint die QIA besonders geeignet, da sie es ermöglicht, aus dem oft unstrukturierten und thematisch breit gefächerten Rohmaterial gezielt relevante Inhalte herauszufiltern und so zu strukturieren, dass finale Interpretationen der jeweiligen Texte möglichst nachvollziehbar und überprüfbar sind.

Da die vorliegende Arbeit jedoch wissenschaftliche Publikationen untersucht, die bereits systematisch vorstrukturiert sind, erscheint eine umfassende Kategorienbildung wie im Falle der QIA nicht als zwingendes Kriterium, sich der Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit der folgenden Analyse anzunähern. Die systematische Vorstrukturierung ergibt sich dabei aus der wissenschaftlichen Arbeitsweise der Autorinnen und Autoren. Deren Texte beziehen sich nämlich (häufig schon in den Überschriften) explizit auf die zu untersuchenden Begriffe wie

Bildung, universitäre Bildung, Hochschulbildung, Kompetenz, Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen, Future Skills etc. Ferner werden darin die jeweiligen Begriffe meist im Rahmen von Definitionen beschrieben, durch Bildungs- und Kompetenztheorie näher erläutert und durch – wissenschaftlicher Arbeit grundsätzlich immanente – intertextuelle Bezüge (in Form von Quellenverweisen) in bereits bestehende Argumentationszusammenhänge eingeordnet. Die Texte enthalten somit bereits selbst notwendige Strukturmerkmale, die die Bedeutungszuschreibungen zu den jeweils analysierten Begriffen mit großer Wahrscheinlichkeit *a priori* nachvollziehbarer machen als weniger strukturierte Interview-Transskripte oder narrative Texte.

Die hier gewählte Interpretationsmethode orientiert sich stattdessen an hermeneutischen Verfahrensweisen aus den Erziehungswissenschaften, die u. a. durch Klafki (vgl. 1971 und 2001) und Danner (vgl. 1979 und 2006) ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt und systematisiert wurden. Diese sind für den bildungsphilosophischen Anspruch dieser Arbeit in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen dadurch, dass Hermeneutik für Klafki (2001, 125) nicht bloß „die Auslegung des Sinnes von überlieferten Dokumenten, insbesondere Texten, unter Verzicht auf eine Kritik der darin enthaltenen Aussagen“ meint, sondern „notwendigerweise auch ideologiekritische Fragestellungen mit einschließen [muss]“ (ebd.). Als „Untersuchung von Normen und Zielen der Erziehung“ (ebd., 130) entspricht die Hermeneutik dem zuvor beschriebenen Anspruch der Bildungsphilosophie, indem sie über die „Beschreibung und Analyse vergangener oder heute vorfindbarer Normen und Ziele [hinaus]geht“ (ebd.) Dabei versucht sie

> „mit wissenschaftlichen Argumenten erstens dazu beizutragen, Normen und Ziele der Erziehung in der jeweiligen Gegenwart für die voraussehbare Zukunft zu begründen und zweitens hinsichtlich solcher erstrebenswerten Normen oder Ziele unter den Erziehungspraktikern und -theoretikern Übereinstimmung herbeizuführen. Die Norm- und Zielproblematik ist ein konstitutiver Faktor aller pädagogisch relevanten Vorgänge und Institutionen.“ (ebd.)

Bedeutsam für den bildungsphilosophischen Fokus ist zum anderen, dass die im Folgenden vorgestellten hermeneutischen Verfahrensweisen, die primär aus der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* sowie *Kritischen Erziehungswissenschaft* stammen, sich seither auf das Sinnverstehen pädagogischer Leitbegriffe wie Erziehung oder Bildung und darüber hinaus auf wissenschaftliche Texte bezogen haben (vgl. u. a. Klafki 1971 und 2001; Danner 2006, 34-131; Lischewski 2014, 393-412). Somit erscheinen gerade sie geeignet, die Bedeutung

erziehungswissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Konzepte wie Bildung und Kompetenz bzw. universitäre Bildung, Schlüsselkompetenzen und Future Skills systematisch zu erschließen (vgl. Lessinger 2019, 24).

Weil das hermeneutische Verstehen von Texten grundsätzlich einen *subjektiven*, d. h. von persönlichem Vorwissen, Erkenntnisinteressen und Überzeugungen beeinflussten, Verstehensprozess darstellt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass das aufmerksame Lesen eines Texts durch unterschiedliche Leserinnen und Leser zu jeweils exakt übereinstimmenden Interpretationen führt. Daher sollen im Bemühen um intersubjektive Nachvollziehbarkeit die angewandten hermeneutischen Verfahrensweisen an dieser Stelle möglichst präzise beschrieben werden. Die Darstellung orientiert sich vor allem an Danner (vgl. 2006, 100-103), der sich neben Klafki (vgl. 1971; nach Danner 2006, 100) auch auf Groothoffs (vgl. 1975; nach Danner 2006, 100) und Broeckens (vgl. 1975; nach Danner 2006, 100) erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Hermeneutik bezieht. Die genannten Verfahrensweisen werden außerdem durch Zitate anderer Autorinnen und Autoren ergänzt:

1. *Vorbereitende Interpretation*:

- Im Rahmen einer Text- und Quellenkritik ist gerade „bei historischen Texten“ (Danner 2006, 101) zu prüfen, „wie wissenschaftlich, authentisch und aktuell“ (Lessinger 2019, 24) diese sind. Für deren Interpretation und insbesondere kritische Einordnung wird in Anlehnung an Lederer (vgl. 2014, 199) außerdem auf die teils umfangreich vorhandene und ihrerseits interpretierende Sekundärliteratur zurückgegriffen.

- Sofern nicht anders gekennzeichnet (z. B. durch den Hinweis, dass es sich um Texte von politischen Akteuren wie etwa den Europäischen Institutionen handelt), werden in dieser Arbeit wissenschaftliche Publikationen analysiert. Um die Aktualität des Textsinns zu gewährleisten, wird dabei auf möglichst aktuelle Textauflagen zurückgegriffen.

- Zudem muss sich der Interpret „über seine eigene *Vormeinung*, die er über den zu interpretierenden Textinhalt besitzt, klar werden“ (Danner 2006, 101; hervorgeh. i. O.). In gleicher Weise gilt es, „sich sein persönliches *Vorverständnis*, sein Vorwissen und seine *Fragestellung* […] bewusst [zu] machen“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Weil sich das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und universitären Bildungszielen nur durch die Kenntnis von Bildungs- und Kompetenztheorie angemessen bestimmen lässt, muss

dieses Vorwissen im Laufe der Literaturanalyse erweitert bzw. aktualisiert werden. Denn grundsätzlich gilt.: „Je mehr wir wissen, desto besser sind wir in der Lage zu erkennen, dass ein Text verschiedene Sinnschichten besitzt“ (Kuckartz und Rädiker 2022, 24), während „die Vorstellung, sich gänzlich ohne Vorwissen […] einem Forschungsgegenstand zuwenden zu können, […] reine Fiktion [ist]“ (ebd., 30).

- Ferner gilt es, die Kernaussage bzw. den „*allgemeinen Sinn des Textes*“ (Danner ebd.; hervorgeh. i. O.) zu ermitteln, der sich u. U. bereits in der Überschrift, im Inhaltsverzeichnis oder nach einer ersten (vollständigen) Lektüre andeutet. Entsprechend werden in der hermeneutischen Rekonstruktion und anschließenden (kritischen) Einordnung der analysierten Texte als relevant erachtete Passagen direkt oder indirekt zitiert und durch erläuternde Beschreibungen ergänzt, um auf diese Weise „zu aussagekräftigen Begriffsbedeutungen zu gelangen (Lederer 2014, 29).

2. *Textimmanente Interpretation*:

- Während der Textinterpretation geht es beim hermeneutischen Verstehen zunächst darum, Syntax und Semantik der jeweiligen Texte (auf Text, Satz- und Wortebene) zu analysieren. Dabei gehen der Interpret bzw. die Interpretin i. S. des sog. *hermeneutischen Zirkels* „zwischen Ganzem und Teil hin- und her“ (Danner 2006, 101). Indem eine „einzelne Aussage […] im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagenzusammenhänge ausgelegt [wird]“ (Klafki 2001, 144), entsteht eine „zirkulierende Bewegung“ (Danner 2006, 62) i. S. eines iterativen und sich dabei *aktualisierenden* Verstehensprozesses. Dafür sind mehrere Durchgänge durch die zu analysierenden Texte vonnöten. Schließlich müssen „in die Bewegung des hermeneutischen Zirkels […] auch die eigene Vormeinung und der vorweg genommene Scopus des Textes aufgenommen, d. h. bewährt oder dem Textsinn entsprechend verändert werden“ (ebd., 101)

- Darüber hinaus wird „die logische Konsistenz der Argumentation überprüft, wobei etwaige Widersprüche nicht zwangsläufig gegen den Verfasser sprechen müssen“ (Lessinger 2019, 24). Im Falle von solchen Widersprüchen „gilt als wichtige hermeneutische Regel, dass der Autor für vernünftig gehalten wird, dass also eine Unstimmigkeit prinzipiell zunächst zulasten des Nicht-Verstehens des Interpreten und nicht zulasten des Autors geht“ (Danner 2006, 102).

3. *Koordinierende Interpretation:*

- Zum Verständnis eines Textes gehört auch, diesen in einen größeren Zusammenhang zu stellen und „zu anderen Publikationen des Autors, zu seiner Fachrichtung und zu anderen Veröffentlichungen zum selben Thema ins Verhältnis [zu setzen]“ (Lessinger 2019, 25). Diesem Ziel wird im Laufe der Analyse dadurch Rechnung getragen, dass relevant erscheinende Textstellen – als Ergänzung, Übereinstimmung oder Abgrenzung – auf zuvor erwähnte und diskutierte Aussagen anderer Autorinnen und Autoren oder Argumentationen des Autors dieser Arbeit bezogen werden.

- Auch gilt es, „die bewussten und unbewussten Voraussetzungen des Autors aufzudecken, sofern das möglich ist“ (Danner 2006, 102). Zu diesen Voraussetzungen gehören Danner (ebd.) zufolge etwa die „politische oder religiöse Einstellung des Autors oder sein Argumentieren mit oder gegen zeitgenössische Schriftsteller.“ Diese gilt es vor allem dann zu beleuchten, wenn der zu interpretierende Text selbst normative Aussagen enthält (vgl. Lessinger 2019, 25). Weil die tatsächlichen Einstellungen bzw. die Motivation von Autorinnen und Autoren nur schwer zu ermitteln sind, wird im Rahmen der hermeneutischen Literaturanalyse in den vertiefenden Kapiteln D-F in erster Linie auf deren fachlichen Hintergrund oder (im Falle von Organisationen) offizielle Ziele verwiesen. Eine detaillierte Analyse bisheriger beruflicher Stationen, Ämter, Mitgliedschaften, gehaltener Vorträge (und Auftraggeber) und damit verbundene Überlegungen über mögliche asymmetrische Machtverhältnisse, wie sie bspw. die *kritische Diskursanalyse* anstrebt (vgl. Jørgensen und Philipps 2002), wird aufgrund der umfangreichen Menge an zugrunde gelegter Literatur nicht geleistet.

- Eine zentrale Funktion „der koordinierenden Interpretation – wie auch der Hermeneutik überhaupt – besteht schließlich in der Formulierung von Hypothesen, die dann in empirischen Studien untersucht werden können“ (Lessinger 2019, 25). Umgekehrt bedarf es hermeneutischer Verfahrensweisen „bei der *Interpretation der Ergebnisse* empirischer Untersuchungen, der Einordnung dieser Ergebnisse in größere Zusammenhänge und der Entwicklung von Folgerungen“ (Klafki 2001, 128; hervorgeh. i. O.). Entsprechend enden in dieser Arbeit die Literaturanalysen mit abschließenden

Arbeitsdefinitionen relevanter Begriffe, die sich als Grundlage künftiger empirischer Untersuchungen anbieten.

Sich ebenfalls auf Danner (vgl. 1979, 88-91; nach Lessinger 2019, 24-25) beziehend, stellt Lessinger (vgl. 2019, 24-25) abschließend drei Aspekte heraus, die den Wert hermeneutischer Verfahrensweisen für eine umfangreiche Literaturanalyse[3] unterstreichen. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt und auf den hier intendierten bildungsphilosophischen Ansatz bezogen werden:

- Für Lessinger (2019, 25) wird der „Ertrag der Methode […] unterschätzt." Gerade weil sich „die Auslegung von Texten nicht losgelöst vom lebensweltlichen Vorverständnis des Interpreten vollziehen kann" (Lessinger ebd., 25), liegt der Wert der Hermeneutik gerade nicht „in der Kenntnisnahme des Verstandenen" (ebd.). Stattdessen leistet sie durch Generierung eines *neuen Sinns* einen Forschungsbeitrag, „der weit über die Reproduktion vorhandener Wissensbestände hinausgeht" (ebd.). Dieses Unterschätzen der Hermeneutik drückt sich nicht zuletzt in dem zuvor erwähnten Umstand aus, dass die (u. a. hermeneutisch arbeitende) Bildungsphilosophie in der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Forschung nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Reinmann 2018, 196).

- Darüber hinaus fördert Hermeneutik „die Rückbesinnung auf das studierende Lesen: unter dem sich permanent erhöhenden Publikationsdruck drohen Geistes- und Sozialwissenschaftler zu vergessen, dass ihre erste Aufgabe nicht im Schreiben, sondern im Lesen besteht. In ihrer Rolle als Leser sollten Verfasser hermeneutischer Literaturanalysen den Forschungsstand im wahrsten Sinne des Wortes kritisch würdigen" (Lessinger 2019, 25). Bspw. ermöglicht das *studierende Lesen* theoretischer Ansätze in dieser Arbeit, das häufig antagonistisch gedeutete Verhältnis von Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung nicht als unüberwindbaren Gegensatz aufzufassen (vgl. Kapitel D.I.3). Auf diese Weise eröffnet die hermeneutische Textanalyse das Potenzial, wissenschaftliche Diskurse u. a. durch Theoriebildung zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

[3] Lessinger (vgl. 2019) untersucht in ihrer hermeneutischen Literaturanalyse jedoch keine erziehungswissenschaftlichen Begriffe, sondern zentrale Begriffe *massenmedialer Klatschkommunikation*. Dennoch erscheinen die von ihr genannten Aspekte gleichermaßen geeignet für den hermeneutischen Ansatz der in dieser Arbeit untersuchten Begriffsverständnisse.

- Hermeneutische Verfahrensweisen fördern schließlich „die wissenschaftliche Redlichkeit: Fremde Quellen müssen häufiger und länger wörtlich zitiert werden, als dies gemeinhin üblich geworden ist, damit die hermeneutische Literaturanalyse intersubjektiv nachvollziehbar bleibt“ (Lessinger 2019, 25). Um dieser Nachvollziehbarkeit willen „sollten indirekte Zitate im Konjunktiv formuliert sein, um den Unterschied zwischen fremdem und eigenem Gedankengut nicht nur durch die notwendigen Literaturverweise, sondern auch sprachlich deutlich zu machen“ (ebd., 25-26). Schließlich muss sich der Autor dieser Arbeit i. S. einer „hermeneutischen Haltung […] im Klaren darüber sein, […] niemals das 'letzte Wort', sondern nur das 'erste' oder ein 'weiteres Wort' gesprochen [zu] haben – nicht mehr, aber eben auch nicht weniger“ (ebd., 26; hervorgeh. i. O.).

Im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit nicht nur der Textinterpretation, sondern auch der Vormeinungen, mit denen der Autor dieser Arbeit an die zu analysierenden Texte herantritt, sei an dieser Stelle erläutert, dass diese Vormeinungen auf einem normativen Vorverständnis von (universitärer) Bildung gründen, das sich entschieden gegen einen postmodernen Zeitgeist des Normrelativismus richtet (vgl. Kapitel D.I.4 und D.III.7-8). Die Grundlage dieser Vormeinungen bildet eine humanistische Anthropologie, die die Würde des Menschen, dessen Freiheit und Recht auf Bildung als *zentrale* Bezugspunkte bildungstheoretischer Überlegungen betrachtet. Da die individuelle Existenz jedoch a priori sozial eingebettet ist, gründen diese Vormeinungen auch auf demokratietheoretischen Überlegungen. Sie sind z. B. von der Überzeugung geprägt, dass das Funktionieren einer liberal-demokratischen Gesellschaft auf die *freiwillige Bereitschaft und Kompetenz* von Individuen angewiesen ist, sich für ein friedliches und solidarisches gesellschaftliches Miteinander bisweilen auch aktiv einzusetzen.

C. Theoretische Grundlagen

I. Bildung

1. Begriffsannäherung

Der Bildungsbegriff stellt nicht nur ein zentrales Konzept der Erziehungswissenschaften (vgl. Koller 2021, 67) dar, sondern im Rahmen der Formel *Bildung durch Wissenschaft* zugleich eine zentrale Bezugsgröße für die hochschuldidaktische Forschung (vgl. Reinmann 2018, 196-198; Elsholz 2019, 10; Tremp und Eugster 2019, 45). Eine präzise Bestimmung dieses spezifisch deutschen Begriffs erweist sich als schwierig, denn dieser hat in seiner historischen Entwicklung „zahlreiche semantische Elemente akkumuliert und zu unzähligen semantischen Konnotationen angeregt" (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 190). Einen ersten Eindruck über diese Vieldeutigkeit liefert bereits das *Googeln* der Wörter „Bildung ist…" (Stand 18.03.2024). Ein solches Vorgehen ist zwar zunächst weder systematisch noch wissenschaftlich, liefert nach Lederer (2011, 11) aber „gerade deshalb [einen] durchaus aussagekräftigen Reigen möglicher Bedeutungen und Inhalte, der die ganze Vielfalt des Sprechens über Bildung zu verdeutlichen hilft."[4] Die folgenden Suchergebnisse spiegeln Aussagen auf Webseiten von Städten, Ministerien, Parteien und Stiftungen wider, beziehen sich teils auf wissenschaftliche Publikationen oder auf Titel von Podcasts und Radiosendungen und lauten u. a.:

> „Bildung ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Zukunft", „Bildung ist ein Menschenrecht", „Bildung ist die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern", „Bildung ist der Schlüssel zum Verstehen der Welt", „Bildung ist lebenswichtig!", „Bildung ist der Schlüssel zu Integration", „Ohne Bildung ist alles nichts", „Bildung ist mehr als Schule", „Bildung ist das A und O", „Bildung ist Bürgerrecht", „Bildung ist unsere wichtigste Ressource", „Bildung ist mehr als PISA", „Bildung ist Zukunft", „Bildung ist Lebensmittel – auch in Pandemiezeiten", „Bildung ist Luxus".

Die hier dargestellten Suchergebnisse reflektieren unzweifelhaft hohe Erwartungen, die mit Bildung verbunden werden. Gleichzeitig verdeutlichen sie, wie der Bildungsbegriff von zahlreichen gesellschaftlichen Akteuren in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, 190). Eine diese Aspekte aufgreifende Begriffsannäherung findet sich

[4] Diese – bewusst laienhafte – Begriffsannäherung orientiert sich zum einen an Lederer (vgl. 2011, 11), der die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs in seinem Beitrag *Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen: der Versuch einer Kompilation* auf gleiche Weise einleitet; zum anderen an Fröhlich und Göppel (2006, 10; hervorgeh. i. O.), die auf dieser Basis eine breite „Palette von unterschiedlichen Formulierungen und disparaten Verwendungsformen [abbilden], mit denen ‚Bildung' jeweils als etwas sehr Unterschiedliches gefasst wird."

im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bei Tenorth (vgl. 1997, 969), der unterschiedliche *Thematisierungsformen* des Bildungsbegriffs unterscheidet und auf den sich auch spätere Publikationen beim Versuch einer Begriffsannäherung beziehen (vgl. Lederer 2014, 83-88; Ehrenspeck-Kolasa 2018, 190-192):

- Unter diese Thematisierungsformen fällt nach Tenorth (1997, 971) u. a. eine „alltagssprachliche und untheoretische Sprechweise." Diese sei im öffentlichen, vor allem im politischen, Diskurs vorzufinden, wenn im Rahmen der Bildungspolitik über „die Investition in Computer" oder „die Evaluation von Studiengängen (etc.)" (ebd.) diskutiert werde.

- Tenorth (vgl. 1997, 975) zählt dazu ferner eine disziplinübergreifende Diskussion über Bildung, wie sie neben den Erziehungswissenschaften bspw. in der Germanistik, Geschichtswissenschaft oder Soziologie stattfinde. Gemein sei diesen Forschungen ein methodischer Zugang, der sich „zwischen Historie und Empirie" (ebd.) bewege und „durch alle Verfahren wissenschaftlicher Arbeit charakterisiert [ist], die sich besonders in den Humanwissenschaften entwickelt haben" (ebd.).

- Als etwas „andere[r] Diskurs über Bildung" (Tenorth 1997, 976) umfassten diese Thematisierungsformen schließlich die Bildungstheorie. Diese wiederum werde im Rahmen vier weiterer Zugänge diskutiert:

    - Darunter falle zum einen die Klassikerpflege und -exegese (vgl. Tenorth 1997, 976), bei der sich, wie Lederer (2014, 84) zusammenfasst, eher selten Übereinstimmungen „zwischen Apologeten stark differenter bildungsphilosophischer Schulen [finden], etwa zwischen Bildung im Sinne des Kritischen Paradigmas einerseits und im Sinne romantisch-idealistischer Philosophie andererseits."
    - Ferner sei von Bildung in „geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung" (Tenorth 1997, 976) die Rede. Der Begriff werde hier bisweilen „mit metaphysischen Zuschreibungen versehen und/oder […] mit moralphilosophischen Diskursen zu Letztnormen und Leitzielbestimmungen eines erfüllten Menschseins [verknüpft]" (Lederer 2014, 85) – ein Umstand, der die mangelnde Übereinstimmung unterschiedlicher Theorien im zuvor beschriebenen Sinne befördere. Aufgrund dieses zur Überhöhung neigenden Verständnisses von Bildung

müsse man „diese Thematisierungsform […] in Toleranz ertragen“ (Tenorth 1997, 977).

- Mitunter gelte der Bildungsbegriff gar „als Platzhalter für das Unsagbare“ (Tenorth 1997, 978): Quasi als Totalitätsanspruch „jenseits der Wissenschaft platziert“ (ebd.), beschreibe Bildung in sich kritisch verstehenden Ansätzen soz. „das Ganze der Pädagogik“ (Blankertz 1982, 307, zitiert nach Tenorth 1997, 977), während „‚szientifische Versuche‘, etwas über Welten der Bildung auszusagen“ (Tenorth 1997, 977; hervorgeh. i. O.) abgewehrt würden. Dabei ließen sich derartige „Bildungsverständnisse im Allgemeinen als Wirklichkeitskritik verstehen“ (Leder 2014, 86), in welcher der Begriff „nicht selten auch auf Kapitalismuskritik reduziert [wird]“ (Tenorth 1997, 978) und dabei Gefahr laufe „in letztlich theologischer Denk- und Redeweise“ (ebd.) gebraucht zu werden.
- Schließlich werde Bildung „als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ (Tenorth 1997, 979) aufgefasst und als eine Orientierung bietende Leitkategorie behandelt. In Anlehnung an Benners (vgl. 1987, nach Tenorth 1997, 979) *Allgemeine Pädagogik* werde der Bildungsbegriff bewusst nur in „spezifischer Wendung rezipiert, (quasi) anthropologisch im Begriff der ‚Bildsamkeit‘, dem handlungs- und erziehungstheoretisch die notwendig paradoxe Perspektive der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ entspricht“ (Tenorth, 1997, 979; hervorgeh. i. O.).

Diese exemplarische Systematisierung von Verwendungsweisen unterstreicht zunächst die starke Kontextabhängigkeit jeweiliger Begriffsverständnisse.[5] Entsprechend muss bei der Frage, was unter Bildung konkret zu verstehen ist, nicht nur zwischen politischer, wissenschaftlicher oder wirtschaftlicher Betrachtungsweise unterschieden werden (vgl. Grunert 2012, 7), sondern auch zwischen Perspektiven innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen. Das illustriert besonders das Beispiel der Erziehungswissenschaften, die im Rahmen der Bildungstheorie unterschiedliche Bildungsbegriffe hervorgebracht haben (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018).

Im Wissen um die unterschiedlichen Begriffsverständnisse innerhalb der Bildungstheorie hat sich bspw. Langewand (vgl. 1994, 69) um eine recht allgemeine Definition bemüht, die nach Lederer (2014, 85) „neben etymologischen Aspekten sowohl normative Gehalte als auch

[5] Für weitere Systematisierungsversuche innerhalb der Erziehungswissenschaft vgl. Lederer (2014, 81-107)

Zieldimensionen von Bildung [benennt]“ und „bereits wichtige Strukturmomente und zugehörige Verwendungsweisen [anführt]“ (ebd.). Nicht zuletzt, weil diese Definition bereits Konturen der an späterer Stelle noch zu erläuternden Dimensionen des Bildungsbegriffs andeutet (Kapitel C.I.4), soll diese i. S. der hier intendierten Begriffsannäherung zitiert werden:

> „Unter ‚Bildung‘ kann man im Großen und Ganzen verstehen, daß auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘ verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen. Die Einmaligkeit und Eigentümlichkeit des je einzelnen soll demgemäß möglichst ‚harmonisch‘ mit den abstrakten Formen vernünftiger, philosophischer, wissenschaftlicher oder ästhetischer Selbst- und Weltdeutung vereint sein oder vereinbar sein. Diese Einheit von genereller, rationaler Bestimmung von ‚Ich und Welt‘ und persönlicher Unverwechselbarkeit, von Artikulation der menschlichen ‚Vernunft‘ und Artikulation von menschlicher ‚Natur‘, soll zudem zwanglos zustande kommen.“ (Langewand 1994, 69; hervorgeh. i. O.)

Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen skizziert der folgende Abschnitt die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs und bietet eine erste Übersicht über bildungstheoretische Argumentationen, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit zurückgegriffen wird.

2. Historische Genese des Bildungsbegriffs

Auch wenn der spezifisch deutsche[6] Begriff Bildung vermutlich im Mittelalter entstand (vgl. Nida-Rümelin 2013, 29) und „erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts seine heutige Grundbedeutung erhalten hat“ (Salman 2009, 104), finden sich zentrale Bedeutungselemente von diesem bereits in der antiken Auseinandersetzung mit der *Paideia* (im Altgriechischen παιδεία), die nach heutigem Verständnis Konzepte der Erziehung und Bildung widerspiegelt) (vgl. Lederer 2011, 11; Grunert 2012, 20-27; Salman 2009, 103-104). Nach Grunert (2012, 20), die sich in diesem Zusammenhang auf die platonischen Dialoge bezieht, spiegeln sich in dieser Diskussion „bereits zwei unterschiedliche Auffassungen von der Bildung des Menschen […], die zugespitzt[7] gleichsam die Pole auch der heutigen Bildungsdebatte ausmachen.“ Auch Salman

[6] Nach Lederer (2008, 10-11; hervorgeh. i. O.) handelt es sich bei Bildung um einen „*spezifisch deutschsprachigen Begriff*“, der in anderen Sprachen nicht in vergleichbarer Weise existiert, denn „[w]ährend im Deutschen nämlich zwischen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ zu unterscheiden ist, werden in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe synonym verwandt (‚education‘).“ Vermutlich jedoch fungieren *education* im Englischen und éducation im Französischen eher als *polyseme* Termini, d.h. sie integrieren verschiedene pädagogische Dimensionen, deren jeweilige Bedeutung – ob im Sinne von Erziehung oder Bildung – sich erst aus dem spezifischen Kontext erschließt.

[7] Diese Zuspitzung ist vor allem durch Platons eher einseitige und kritische Darstellung der Sophisten bedingt, deren philosophischen Standpunkte nach heutigem Forschungsstand differenzierter einzuordnen sind (vgl. Tindale 2010).

(2009, 103) merkt an, dass mit dieser Diskussion „bereits die Idee der Formbarkeit (später als Bildsamkeit bezeichnet) des Menschen verbunden [war], um die natürlichen Anlagen ziel- und zweckbezogen entwickeln zu können." Auch weil die antike Diskussion vom hochschuldidaktischen Diskurs entlang der Formel *Bildung durch Wissenschaft* aufgegriffen wird (vgl. u. a. Benner 2020, 100), sollen deren wesentliche Aspekte die historische Genese des Bildungsbegriffs an dieser Stelle einleiten.

Im antiken Griechenland stand die Frage nach der richtigen Form der Paideia im Zusammenhang mit gesellschaftlichen „Erfahrungen von Vielfalt im sozialen, stofflichen, kulturellen und moralischen Sinne" (Grunert 2012, 20), die mit „der griechischen Kolonisation weiter Teile des Mittelmeers im 8. Jahrhundert v. Chr." (ebd.) einhergingen. Mit der Herausbildung und Wertschätzung von Naturphilosophie und Wissenschaft wurde ab dem 5. Jahrhundert die „allmähliche Überwindung der mythischen Tradition" (ebd.) eingeleitet, sodass „die gesellschaftlich geprägten ‚Bildungsstandards'" (ebd.; hervorgeh. i. O.) nicht länger „an der Nachahmung des Althergebrachten und den heroischen Mythen der Griechen orientiert waren" (ebd.). Stattdessen galten fortan u. a. die Rhetorik und Philosophie „als vorherrschende Bildungsmächte" (ebd.). Einen wesentlichen Beitrag zum antiken Paideia-Verständnis lieferten zu dieser Zeit die Sophisten, die als Wanderlehrer im 5. Jahrhundert vor Chr. „in geschlossenen Kursen gegen Honorar Allgemeinwissen [vermittelten]" (Mickisch 2006, 295), welches die Bereiche der Philosophie, Ethik, Kunst, Literatur, Grammatik, Astronomie, Kriegstechnik und nicht zuletzt Rhetorik umspannte. Laut ihrer Gründergestalt Protagoras beabsichtigte die Sophistik eine „Erziehung zu allgemeiner Lebensklugheit und Lebensbewältigung" (Buchheim 2019, 15), die auch „die erfolgreiche politische Teilhabe" (Grunert 2012, 22) umfasste. Durch die Abwendung von der Naturphilosophie hin „zu Fragen der wahren Erkenntnis, der Sprache, der Religion oder der Moral" (ebd., 21) hatte die Sophistik einen grundlegend anthropologischen Ausgangspunkt. Von zentraler Bedeutung war dabei die Rhetorik, „die die künftigen politisch aktiven Bürger dazu befähigen soll[te], selbständig diejenigen Ziele durchzusetzen, die von ihnen persönlich für gut und nützlich befunden w[u]rden" (ebd.). In einer Phase, in der die einst göttlichen Gewissheiten keine verbindliche Orientierung mehr darstellten und „in der niemand mehr abschließend sagen konnte, was gut und wahr ist, ist es der Mensch selbst, der ermessen muss, was gut und gerecht ist" (ebd., 22). Nach Grunerts (vgl. ebd.) Auffassung wurde dadurch das Argumentierenkönnen für die Sophisten zum entscheidenden Wahrheitskriterium. Demnach verfolgten diese ein „rhetorisch-lebenspraktisches Bildungsideal, für das die Aneignung

von Kenntnissen und Fertigkeiten funktional war“ (ebd.) und vorrangig persönlichen Zwecken in beruflicher oder politischer Hinsicht dienen sollte.

Diesen pragmatischen Bildungszielen stellt Platon in seiner Philosophie ein eigenes Konzept der Paideia entgegen, das in seinen *Dialogen* durch die Figur des Sokrates vertreten wird. Ebenso wie die Sophisten von einer Anthropologie ausgehend, fußt die platonische (ebenso wie die aristotelische) Paideia auf ethischen Fragen nach dem *tugendhaften* Leben (vgl. Grunert 2012, 23-24) und gilt heute als die Grundlage sog. *humanistischer Bildung* (vgl. Nida-Rümelin 2013, 42-92). Gemäß dem heute berühmten Diktum *oida ouk eidos* (im Altgriechischen *οἶδα οὐκ εἰδώς* für *Ich weiß, dass ich nichts weiß*) ist sich Sokrates zwar um die Beschränktheit menschlicher Erkenntnis bewusst, leitet daraus im Unterschied zu den Sophisten jedoch kein instrumentelles Bildungsideal ab, welches die Wahrheit an das Kriterium der Durchsetzung persönlicher Interessen bindet. Vielmehr zielt die Paideia bei Platon auf die *Tugend*, die er als ein Streben nach *vernunftgeleiteter Wahrheitssuche* verstand. Diese stelle einen Zweck an sich dar und werde durch das kritische Prüfen unhinterfragter Meinungen ermöglicht. Wissen könne demnach „weder instrumentell im Hinblick auf Zwecke, die man mit diesem Wissen erreicht, noch subjektiv als Gewissheit bestimmt werden […], sondern als eine wahre Überzeugung, für die aber (objektiv) gute Gründe sprechen“ (ebd., 45). Sokrates' Äußerungen in Platons Dialogen erscheinen somit als ein „Plädoyer für eine Rationalität der *Praxis*, die auf (philosophischer) Einsicht beruhen sollte“ (ebd., 46), und für eine „Rationalität des *Urteils*, die lediglich dem ‚zwanglosen Zwang des besseren Arguments‘ (Habermas) folgt.“ (ebd.; hervorgeh. i. O).

Hinter diesem Eintreten für *Rationalität* steht Grunert (2012, 23) zufolge der „Anspruch, dass der Mensch durch Selbstprüfung und Selbsteinsicht zur Erkenntnis ethischer Probleme gelangt.“ Diese Tugend sei nicht von außen vermittelbar, sondern nur lernbar „auf dem schwierigen Weg der Selbsterkenntnis“ (ebd.). Entsprechend sei es die Aufgabe des Lehrers, dafür zu sorgen

> „das Selbstlernen zu ermöglichen, das zu sittlicher Einsicht und zu einem Handeln führt, das dem *logos* – der Vernunft – folgt. Zentral ist der Unterschied zwischen Meinung und Wissen – während es sich bei ersterem um eine bloße Vermutung handelt, ist letzteres der geprüfte Satz.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Gerade weil Platons Paideia-Konzept nicht auf die rein pragmatische Lebensbewältigung in der griechischen Polis abzielt, ist für Grunert (2012, 24; hervorgeh. i. O.) „das sokratische

Bildungsideal […] eine Sache des ganzen Menschen und verweist auf die Selbsttätigkeit des Einzelnen, sodass Bildung zur *Persönlichkeitsbildung* wird." Gleichwohl ist damit kein reines Nach-Innen-Gekehrt-Sein gemeint. Vielmehr dient die platonische Paideia „der Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, da sie eben nicht allein auf aneigenbares Wissen abstellt, sondern die kritische Auseinandersetzung mit sozialen und ethischen Fragen zum Zentrum der Persönlichkeitsbildung macht" (ebd., 24-25). Platon illustriert diesen Entwicklungsprozess u. a. im heute berühmten *Höhlengleichnis* als „schmerzhaften, langen und unbequemen Weg, durch den der Mensch imstande sei, im öffentlichen und privaten Leben einsichtig zu handeln; ansonsten könne er sich nur als Gefangener gängiger Vorstellungen verhalten" (Salman 2009, 103).

Für Ballauf (1981, 233; zitiert nach Wehnes 2001, 280) stellen die theoretischen Überlegungen Platons einen frühen Höhepunkt der Bildungstheorie dar. Denn in der Paideia wird bereits „der emanzipatorische Gedanke der Befreiung […], der partizipatorische Gedanke der Teilhabe an der Wahrheit […], der politisch-praktische Gedanke […] der Rückwendung zum Alltag und gemeinsamen Leben" begründet, „für das der Gebildete nun Maßgabe und Wege kennt" (ebd.). Insgesamt umreißt die antike Paideia-Diskussion Themen und Fragestellungen, die auch für die gegenwärtige – auch universitäre – Bildungstheorie maßgeblich sind. Darunter fällt etwa die Frage, ob das Studium zweckgebunden (z. B. Arbeitsmarktinteressen dienend) sein oder zur Ausbildung eines *wissenschaftlichen Habitus* (vgl. Kapitel D.III.2) beitragen sollte – letzteres ein Anspruch, der an die *vernunftgeleitete Wahrheitssuche* als Voraussetzung für *tugendhaftes Urteilen und Handeln* anknüpft (vgl. Schmohl 2022, 98-99).

Während Platon sein Ideal der Paideia vor über 2000 Jahren entwickelte, entstand der deutsche Begriff Bildung erst im Mittelalter. Dieser geht vermutlich auf die christliche *Imago-Dei-Lehre* (Lehre der vom Menschen zu erstrebenden *Gottesebenbildlichkeit*) von Meister Eckhart (1260 – 1328) zurück, der ein stark religiös vereinnahmtes Menschenbild zugrunde liegt (vgl. Lederer 2008, 12). In dieser Lehre legt der Begriff *bildunge* „die Formung des Menschen nach dem Bild Gottes nahe" Frost (2022) und beschreibt einen stufenweisen „Prozess des Freiwerdens von unzureichenden Bildern und ‚Einbilden' in Gott bis hin zu einer letzten Einheit (*unio mystica*), in der der Mensch sein Ich aufhebt (‚Vergottung')" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Es handelt sich dabei um einen Prozess, „auf den der/die Einzelne gar keinen Einfluss hat" (Lederer 2008,

12) und der nicht wie bei Platon auf Selbsttätigkeit beruht, sondern i. S. eines *Nachbildens von Gott* „von außen an den Menschen herangetragen [wird]“ (ebd.).

Die europäische Aufklärung im 18. Jahrhundert formt durch die Anthropologie eines „vernünftig in wissenschaftlichen Kategorien denkenden und handelnden Menschen […] auch den Begriff der Bildung um“ (Lederer 2008, 12). Dieser wird zunächst säkularisiert und der platonischen Paideia wieder angenähert. Oberstes Bildungsziel ist nicht länger die Nachbildung von Gott, sondern die „Vervollkommnung des Menschen selbst“ (ebd.), zunächst allerdings jedoch vorrangig i. S. einer „Qualifikation für bestimmte berufliche Aufgaben, weshalb beides – Bildung und Qualifikation – im Wesentlichen noch gleichgesetzt wurde“ (Lederer 2014, 416). Dieser Ansatz findet sich nicht zuletzt in Kants (1803, 29; zitiert nach Lederer 2008, 12) Schrift *Über die Pädagogik*:

> „Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch […] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. […] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann.“

Von Bedeutung ist hier, dass sich das *freie Handeln* auf die persönliche Entfaltung in einer Ständegesellschaft bezieht, in die sich der bzw. die Einzelne als ein nützliches Glied einzufügen habe (vgl. Lederer 2014, 414-420). Für Vallentin (1999, 20) war das aufklärerische Erziehungsideal einer „Bildung […] unter Beachtung der Brauchbarkeit und Nützlichkeit des Menschen für seinen späteren Beruf“ zugleich mit der Ausbildung von Fleiß und Pflichtbewusstsein (*Industria*) verknüpft. Dies wurde als gesellschaftlicher Fortschritt verstanden, während der dem Individuum jeweils zufallende Beruf in der Ständegesellschaft *a priori* vorgezeichnet war (vgl. Lederer 2014, 416).

Während Kants Bildungsideal den Menschen als nützliches Mitglied einer Gesellschaft fokussiert, wenden (neu-)humanistische Theorien, deren Anfang mit dem Höhepunkt der deutschen Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts zusammenfällt, den Bildungsbegriff stärker ins Subjektive (vgl. Lederer 2008, 13). Unter Bildung wird fortan ein vom Individuum selbsttätig unternommener Entwicklungsprozess verstanden, der bei Humboldt schließlich „nicht betrieben [wird], um ein materielles Ziel zu erreichen, sondern um seiner selbst willen, es ist Selbstzweck und dient letztlich der *Menschwerdung des Menschen* […]“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Für das Selbstverständnis der deutschen Universität gelten bis heute besonders Humboldts

bildungstheoretische Schriften als wegweisend, die in Kapitel D.I.1 sowie D.III.1 noch konkret dargestellt und diskutiert werden.

Im 20. Jahrhundert wird der Bildungsbegriff – häufig in Auseinandersetzung mit Humboldt – in seinen Bedeutungsdimensionen weiter ausdifferenziert. Einen bedeutenden Beitrag für eine Bildungstheorie der Gegenwart leistete u. a. die *Kritische Erziehungswissenschaft*, auf deren Vertreter wie Mollenhauer (vgl. 1972) oder Blankertz (vgl. 1973) – allen voran jedoch Klafki (vgl. 1985 und 2007) – beim Versuch einer zeitgemäßen Neubestimmung des Bildungsbegriffs immer wieder Bezug genommen wird (vgl. u. a. Lederer 2014, Grünberger 2017, Koller 2021, Kerres 2021). Diese bildungstheoretischen Ansätze zeichnen sich in erster Linie durch ihre intensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen (und deren Einwirken auf den Bildungssektor) aus. Bildung wurde fortan als ein Instrument zur Förderung *sozialer Gerechtigkeit* begriffen, welches Lernerinnen und Lerner zur kritischen Reflexion bestehender Normen und zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen befähigen sollte (vgl. Lischewski 2014, 463). Entsprechend betonen diese Konzeptionen die Notwendigkeit eines inklusiven, partizipativen und emanzipatorischen Lernumfelds als Grundlage für eine demokratische Gesellschaftsentwicklung (vgl. Lederer 2014, 120). Ebenfalls im 20. Jahrhundert entstand die sog. Berufsbildungstheorie, die sich u. a. mit der Frage auseinandersetze, inwieweit berufsvorbereitende Inhalte *bildenden* Charakter haben können (vgl. Kapitel D.I.3).

Im Zuge internationaler Bildungsreformen um die Jahrtausendwende, die mit den *PISA-Studien* der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) und den Bologna-Reformen auf den schulischen und hochschulischen Bereich bis heute einwirken, ist auch im 21. Jahrhunderts die Frage nach einer zeitgemäßen Bildung immer wieder neu gestellt worden. So kommt etwa Liessmann (2006, 70) in seiner *Theorie der Unbildung* zu dem Schluss, dass durch die Ökonomisierung des Bildungssystems, „die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen." Lohmann und Rilling (2002, 10; hervorgeh. i. O.), die vor allem die Globalisierung als Treiberin einer ökonomischen Vereinnahmung des Bildungsbegriffs ausmachen, stellen sogar resignativ die Frage: „Gibt es in dem vielbeschworenen *Sog der Globalisierung* noch Raum für Konzepte wie Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit, Interkulturalität, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Selbstbestimmung, Gemeinsinn?"

El-Mafaalani (vgl. 2020, 42-49) wirft zudem die Frage auf, ob Bildung – zusätzlich zu dem semantischen Spannungsfeld zwischen einem anthropologischen und einem auf gesellschaftlichen Verwertungsinteressen fußenden Bildungsverständnis – nicht auch als Habitus zu begreifen sei, der wiederum (quantitativ messbaren) Einfluss sowohl auf eine eher ökonomisch zu verstehende Ausbildung (definiert als funktionaler Kompetenzerwerb) als auch auf eine humanistisch orientierte Persönlichkeitsbildung habe. Darüber hinaus hat es jüngst Versuche gegeben, den Bildungsbegriff mit postmodernen Gesellschaftstheorien zu verbinden, wie sie paradigmatisch von Lyotard (vgl. 1989 und 2009) oder Bauman (vgl. 2000 und 2011) vertreten werden. Diese bildungstheoretischen Ansätze diskutieren, in weit ein humanistisches, d. h. auf den Idealen der Aufklärung gründendes, Bildungsideal in Zeiten des technologischen Wandels und kultureller Diversität überhaupt noch zeitgemäß sei (vgl. Oberlechner und Schneider-Reisinger 2019). Für Grünberger (vgl. 2019, 57) etwa, deren Ansatz ein Beispiel für postmodern orientierte Bildungstheorien im 21. Jahrhundert darstellt, kann Bildung im Zuge *tiefgreifender Medialisierungsprozesse* die menschliche Persönlichkeit nicht länger im humanistischen Sinne zu einer zeitlich stabilen und harmonischen *Einheit* formen. Vielmehr entstehe durch Bildungsprozesse in der durch Widersprüche, Schnelllebigkeit und Diversität gekennzeichneten Postmoderne ein fragmentiertes Selbst, dessen Entwicklung auch jenseits einer *rationalen Weltorientierung* verlaufe (vgl. Kapitel D.I.4).

3. Zur Bestimmungsproblematik eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs

Auch wenn die zuvor genannten Ansätze lediglich exemplarisch – und daher zwangsläufig verkürzt – die Genese des Bildungsbegriffs nachzeichnen, wird hier bereits die in Kapitel B.I. erwähnte Vielfalt an Bedeutungen erkennbar, die dem Begriff im Laufe seiner Geschichte zugeschrieben wurden. Lederer (2008, 14) zufolge ist dieser Umstand vor allem dadurch bedingt, „dass Bildung sich auf praktisch alle Gebiete der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt erstreckt und folglich so unterschiedliche Bereiche wie Kultur, Sport, Wirtschaft, Technik oder auch Sport umfasst“. Für ihn geht „[d]as grundsätzliche Problem einer Präzisierung des Bildungsbegriffs also nicht zuletzt aus der letztlich unüberschaubaren Bandbreite möglicher Lebenswelten [hervor], in denen sich Bildungsprozesse ereignen können“ (ebd.). Auch wenn die Frage nach zeitgemäßer Bildung heute weiterhin diskutiert wird (vgl. u. a. Pollak 2021), kommt Menze (1995, 350; zitiert nach Lederer 2008, 15) bereits vor drei Jahrzehnten zu folgendem Schluss:

> Es gibt […] keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet, so daß jedermann einer solchen Bestimmung beipflichten müsste. Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozeß begreifen lässt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll. Der Prozeß selbst unterliegt gesellschaftlichen, ökonomischen, auch institutionellen Bedingungen."

Nicht zuletzt aufgrund dieser Bestimmungsproblematik ist der Bildungsbegriff in den letzten Jahrzehnten unter Druck geraten. Im Vergleich zur (vermeintlich leichter zu fassenden) Kompetenz wird der Bildungsbegriff vonseiten der empirischen Bildungsforschung als zu komplex für eine Operationalisierung und empirische Überprüfung betrachtet (vgl. u. a. Klieme et al. 2003, 68-70; Lederer 2008, 16). Ganz i. S. Tenorths (vgl. 1997, 977) zuvor dargestellter Kritik an einem normativ überhöhten Bildungsbegriff verweist auch Lederer (2008, 16; hervorgeh. i. O.) auf kritische Stimmen innerhalb der Erziehungswissenschaften, die davor warnen, „angesichts der mangelnden Objektivierbarkeit des normativen, also moralischen und ethischen Gehalts von Bildung das Terrain außerwissenschaftlicher Aussagen zu betreten".

Im Rahmen der Kompetenzorientierung merkt Arnold (2002, 26; hervorgeh. i. O.) zudem an, dass der Bildungsbegriff aufgrund der ihm inhärenten „spezifisch ‚deutschen' philosophischen sowie subjekt- und gesellschaftstheoretischen Diskurse" an den internationalen Bildungsdiskurs „nur schwer anschlussfähig [ist]" (ebd.). Hingegen verspreche die Kompetenzorientierung „eine unmittelbarere pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeiten" (ebd.). Auch Klieme et al. (2003, 19) vertreten die Auffassung, Kompetenzen könnten so konkret beschrieben werden, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können."

Bei näherer Betrachtung spricht dennoch einiges dafür, am Bildungsbegriff als unverzichtbarer pädagogischer Leitgröße festzuhalten. So ist der zuvor erwähnten Kritik an einer Bedeutungsunschärfe, die den Begriff nicht operationalisierbar mache, zunächst mit Lederer (2015, 17) zu entgegnen „dass praktisch alle Grundbegriffe, nicht nur der pädagogischen Fachsprache, sondern selbst wissenschaftliche Grundbegriffe in den Naturwissenschaften, mehr oder weniger stark ausgeprägten Unschärfen und möglichen Mehrdeutigkeiten unterliegen!" – dies gilt in gewisser Hinsicht auch für den Kompetenzbegriff, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch ersichtlich wird (vgl. Kapitel C.III). Menze hält hier (1970, 157) folgerichtig fest: „Auch in der Philosophie hat niemand nachhaltig den Gedanken vertreten, den Begriff Sein – weil

undefinierbar – zu eliminieren und damit die Probleme der Metaphysik einer Lösung näher zu bringen."

So liegt das besondere Potenzial des Bildungsbegriffs gerade in dessen *normativer Qualität* begründet, die nach Nida-Rümelin (2013, 29) immer auch *Ausdruck eines konkreten Menschenbilds* ist:

> „Wir machen uns eine Vorstellung von uns selbst, von dem, was Menschen sein sollten […]. Da der Inhalt von Bildung die Formung der menschlichen Persönlichkeit ist (der eigenen oder derjenigen anderer), ist Bildung ohne Persönlichkeitsideal nicht vorstellbar."

Wenn man also weiß, „unter welchen Bedingungen Bildung erfolgreich oder erfolglos ist, erfolgreicher oder weniger erfolgreich, dann offenbaren wir (normative) Bildungskriterien" (Nida-Rümelin 2013, 30). Auch an anderer Stelle betont Nida-Rümelin (2014, 69), dass „Bildung […] ohne Normativität und Anthropologie nicht zu haben [ist]" und setzt etwaigen Vorstellungen einer *wertfreien Bildung* entgegen:

> „Die Entkopplung von Philosophie und Erziehungswissenschaft wird gelegentlich mit dem Postulat einer wertfreien Bildung begründet. Das ist albern: Es gibt keine wertfreie Bildung. In der Bildungspraxis offenbaren sich Werte und Normen. Wer diese nicht zu reflektieren bereit ist, praktiziert keine wertfreie Bildung, sondern verfolgt ein ideologisches Konzept von Bildung, das seine normativen Fundamente nicht offenlegen will." (ebd.)

Vor diesem Hintergrund kommt Lederer (2008, 18-19; hervorgeh. i. O.) folgerichtig zu dem Schluss:

> „Erst die Idee bzw. der Begriff der Bildung […] vermag als ‚letztes pädagogisches Prinzip und Kriterium' einen wertvollen qualitativen Maßstab abzugeben für das pädagogische Bemühen um die Entwicklung der Persönlichkeit und den humanen Charakter eines gelingenden Menschseins – *auch unter Zurückweisung außerpädagogischer Interessen und Einflussnahmen*. In genau diesem Sinne gilt hier Bildung nicht nur als unverzichtbarer Begriff, sondern eben auch als Maßstab für Menschlichkeit und Emanzipation."

Folglich lässt sich an dieser Stelle bereits festhalten, dass der Bildungsbegriff weniger einen spezifischen „Gegenstand empirischer Forschungsdisziplinen, sondern vielmehr der philosophischen und geisteswissenschaftlichen Traditionen [darstellt]" (Lederer 2011, 16). Und gerade deswegen erscheint er – wie im Laufe dieser Arbeit deutlich werden soll – besser geeignet als verwandte Begriffe wie Kompetenz, Intelligenz oder Qualifikation die *Gründe für* und die *Richtung von* Lehr-Lernprozessen qua Bildungstheorie zu beschreiben. In gleichem Sinne rechtfertigt Ehrenspeck-Kolasa (2018, 197; hervorgeh. i. O.) die Bedeutung der Bildungstheorie durch ihre *Orientierungsfunktion* für die empirische Bildungsforschung:

> „Zeigt die bildungstheoretische Reflexion die Möglichkeiten gelingender und die Implikationen nicht gelingender Bildungsprozesse auf, so kann die empirische Bildungsforschung u. a. ‚nicht-intendierte Nebenfolgen von Handlungen und sozialen Entwicklungen durch empirisches Forschen sichtbar machen' (Tippelt 1998, S. 247). Bildungstheorie muss also nicht notwendigerweise als Kritik der Bildungsforschung verstanden werden […], sondern kann auch als ein spezifischer Reflexionshorizont fungieren, der für empirische Bildungsforschung durchaus relevant sein kann, insofern er auf paradigmatische Problemstellungen der Disziplin verweist."

Eine zeitgemäße Bestimmung von Bildung und universitärer Bildung muss ferner berücksichtigen, dass „wichtige Inhalte des Bildungsbegriffs auch über eine stark *zeitabhängige* Dimension [verfügen], die es vor dem Hintergrund der jeweiligen Epoche zu erörtern gilt" (Lederer 2008, 16; hervorgeh. i. O.). Der stete Wandel individueller und gesellschaftlicher Lebensbedingungen bedingt daher eine Vielzahl an möglichen Bedeutungszuschreibungen. Umgekehrt ist Bildung immer auch ein *zeitunabhängiger* Begriff, insofern die „ihm immanenten Begriffe Mündigkeit und Emanzipation [...] notwendige Aussagen über den Menschen als ein selbstbestimmtes Wesen machen" (Lederer 2015, 78). Folglich gilt es, neben der Identifikation gesellschaftlicher Bedingungen der Gegenwart stets anthropologische Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Nida-Rümelin 2013, 28-41). I. S. Tenorths (vgl. 1997, 978 und Kapitel C.I.1) sollte der Bildungsbegriff jedoch nicht metaphysisch überfrachtet oder mit gänzlich unrealistischen Erwartungen verknüpft werden.

4. Dimensionen des Bildungsbegriffs

Die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur schreibt dem Bildungsbegriff mehrere *Dimensionen* zu, die nach „unhintergehbaren Bedeutungskernen dieses Terminus" (Lederer 2014, 81) suchen. Wie die einzelnen Bildungsbegriffe sind auch deren Systematisierungsversuche zahlreich (vgl. Lederer 2014, 81-107). Die folgende Übersicht orientiert sich an den fünf Dimensionen, wie sie Lenzen (vgl. 1997) zusammengefasst hat, auf den sich auch spätere Veröffentlichungen beziehen (vgl. Lederer 2014, 88-91; Ehrenspeck-Kolasa 2018, 192-201):

- *Bildung als individueller Bestand*: Bildung wird in dieser Dimension als *individueller Besitz* angesehen, der persönliche Merkmale, spezifisches Wissen und Kompetenzen umfasst: „Bildung stellt hierbei das Ergebnis eines Prozesses persönlichen Bildungserwerbs, mithin eines Aktes der Aneignung dar" (Lederer 2014, 89), zu dem auch die „Teilhabe an den jeweiligen Bildungsgütern einer Gesellschaft" (ebd.) gehört. Diese Dimension steht in engem Zusammenhang mit sog. *materialen Bildungstheorien*, welche Bildung an den

Erwerb spezifischen, als gehaltvoll erachteten, Wissens knüpfen (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, 192) und die bspw. „in der ‚Bildungstheorie des Klassischen' eine konkrete Bestimmung" (Dörig 1994, 45; hervorgeh. i. O.) finden. Dabei steht die „Frage nach demjenigen Kanon des Wissens" (Lederer 2014, 89) im Vordergrund, „anhand dessen sich ein solches Weltwissen als höher- oder geringerwertiges, relevanteres oder weniger relevantes Wissen deklarieren lässt" (ebd.).

- *Bildung als individuelles Vermögen*: Diesem Verständnis von Bildung werden „regelmäßig Konzeptionen formaler oder funktionaler Bildungstheorien gegenübergestellt" (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 194), die auch „als eine umfassendere Dimension des Bildungsbegriffs" (ebd.) beschrieben werden. Lenzen (1997, 127) zufolge wird hier Bildung „als Vermögen i.S. von Fähigkeit und Kompetenz" begriffen und stellt nach Lederer (2014, 89) „eine Ermöglichungshilfe, wenn nicht eine Voraussetzung für Bildung" dar. Dabei liegt „die Akzentuierung nicht mehr auf dem materialen *know what*, sondern auf dem formalen *know how*" (Lederer 2014, 89; hervorgeh. i. O.). Dieses *Know-how* fokussiert nach Orth (1999, 9; hervorgeh. i. O.) „darauf, was die Lernenden aus ihrer ‚Bildung' machen und machen können, wie sie damit umgehen." Für Lederer (2014, 100; hervorgeh. i. O.) zielt die *formale Bildungstheorie* „auf verallgemeinerbare und transferierbare Fähigkeiten zur *selbständigen Wissensaneignung* (so konkreter Bedarf besteht) [ab], für die materiale Inhalte und Gegenstände in erster Linie nur als Anschauungs- und Übungsmittel zum Zweck des individuellen Bildungskräfteerwerbs fungieren; eine Auffassung, die heute im Kontext des Imperatives (und mitunter auch Ideologems) des ‚Lebenslangen Lernens' […] in Form des Kompetenzdiskurses bzw. namentlich in Form der ‚soft skills' seinen zeitgemäßen Ausdruck findet." Doch ist, wie Ehrenspeck-Kolasa (2018, 194) zurecht anmerkt, „die Übertragbarkeit dieser formalen Kompetenzen auf andere Inhalte begrenzt", weshalb sie auf Klafkis (vgl. 1959; nach Ehrenspeck-Kolasa 2018, 194) Begriff der *kategorialen Bildung* als einen „Ausweg aus dieser Gegenüberstellung und den Verkürzungen von materialen und formalen Bildungstheorien" (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 194) verweist (vgl. Kapitel D.I.2). Der hier angesprochene Aspekt der *Übertragbarkeit* greift außerdem die im Diskurs über Schlüsselkompetenzen diskutierte Frage nach dem Transferpotenzial einmal erworbener Fähigkeiten für unterschiedliche Handlungsbereiche auf, auf die in Kapitel E noch näher eingegangen wird.

- *Bildung als individueller Prozess*: Diese Dimension beschreibt den prozesshaften Charakter von Bildung als eine „dynamische, stets konkrete und individuelle Bewegung, als ein ständiges Sichüberschreiten, das jeden vorgegebenen Zustand und Bestand hinter sich läßt“ (Pleines 1989, 22; zitiert nach Ehrenspeck-Kolasa 2018, 195). Dieser Prozess findet im „klassischen Begriff bildungsphilosophischer Reflexion, der ‚Bildsamkeit‘“ (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 195; hervorgeh. i. O.) seine Entsprechung. Damit bildet diese Betrachtungsweise den Vorläufer des aus der „Bildungsforschung stammende[n] Begriff[s] des ‚life-long-learnings‘“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) Eine solche Perspektive reflektiert nach Lederer (2014, 90) das Verständnis „eines dynamischen Prozesses der Selbst-Bildung“ und steht „insbesondere Theoriebildungen nahe, die sich mit Fragen der Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen beschäftigen, etwa kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Lerntheorien“ (ebd.).

- *Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*: Dieses aus Lederers (2014, 90; hervorgeh. i. O.) Sicht „pathetisch anmutende Verständnis von ‚Bildung‘ […] wurzelt letztlich in einem erweiterten Sinne in den antiken Bildungsidealen der ‚Paideia‘ als eines tugendhaften und sittlichen Lebens (‚Areté)“ und bildet zugleich den Grund, weshalb „der Terminus so oft auch als nicht-operationalisierbar und unwissenschaftlich abgelehnt wird“ (ebd.). Diese „säkularisierte Version des Imago dei-Gedankens“ (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 196) wird in zeitgenössischen Bildungstheorien „als Fortschrittsgedanke weitergeführt“ (ebd.). Nicht selten wird dabei „Bildung zum Garant einer zukünftigen gerechteren Gesellschaft, einer künftig gelingenden Interaktion von Individuen oder einer friedlichen und mit der Natur in Einklang stehenden Lebensweise des Menschen […], wie sie insbesondere in Konzeptionen von ökologisch orientierten Bildungstheorien zu finden ist“ (ebd.).

- *Bildung als Aktivität bildender Institutionen und Personen*: Diese Dimension findet sich besonders in den „klassischen Bildungstheorien, wie denen Schleiermachers, Humboldts oder Herbarts“ (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 194). In diesen geht es um „Fragen gelingender Bildung im Sinne ihrer methodischen, didaktischen, (sozial)räumlichen, gesellschaftlichen Bedingungen und Begebenheiten“ (Lederer 2014, 91). Aus der Sicht Ehrenspeck-Kolasas (2018, 197) weisen derartige Überlegungen „auf ein Grundproblem dieser Bildungsdimension hin.“ Denn *institutionelle Bildung* sei stets durch die paradoxe

„Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Tenorth 1997, 978) gekennzeichnet. Idealiter verstehe sich eine diese Dimension reflektierende Bildungstheorie dann „als eine Möglichkeit der Kritik an problematischen Entwicklungen des Bildungswesens“ (ebd.). Trotz dieses widersprüchlich anmutenden Aspekts sollte institutionelle Bildung den zuvor genannten Bildungsdimensionen soweit als möglich Rechnung tragen (vgl. ebd.).

II. Universitäre Bildung

1. Begriffsannäherung

Analog zur Bildungstheorie in der Erziehungswissenschaft fällt die Diskussion über die Qualität universitärer Bildung in den Bereich der hochschuldidaktischen Forschung, insbesondere der Bildungsphilosophie. Doch auch außerhalb dieses Diskurses wird der Begriff teils dezidiert aufgegriffen. Zum einen vom hochschulpolitischen Diskurs, etwa durch die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) oder den WR, wobei der Diskurs in Teilen auch dort (bildungs-)theoretisch geführt wird und somit über die von Tenorth (vgl. 1997, 971) kritisierte *untheoretische Sprechweise* politischer Akteure hinausgeht. Zum anderen – und dies knüpft nahtlos an die Thematisierungsform einer *disziplinübergreifenden Diskussion* (vgl. ebd., 975) an – von der der Hochschuldidaktik übergeordneten *Hochschulforschung,* und schließlich von Vertreterinnen und Vertretern der Geistes- und Naturwissenschaften, deren Überlegungen sich ebenso wie der hochschuldidaktische Diskurs auf Begriffe wie *Persönlichkeitsbildung*, *akademische Bildung*, *Hochschulbildung*, *universitäre Bildung* oder *Bildung durch Wissenschaft* beziehen (vgl. z. B. Spoun und Wunderlich 2005; Pasternack 2009; Oerter et al. 2012, Nida-Rümelin 2014).

Im hochschulpolitischen und teils auch hochschuldidaktischen Diskurs ist häufig von sog. *Zielen von Hochschulbildung* (vgl. WR 2015a, 94; Elsholz 2019, 10) oder *Dimensionen akademischer Bildung* (vgl. WR 2022, 17) die Rede. In beiden Diskursen werden diese Dimensionen u. a. mit den Begriffen *Persönlichkeitsentwicklung* bzw. *-bildung*, *Arbeitsmarkt-* bzw. *Berufsvorbereitung* und *wissenschaftliche* oder *künstlerische Befähigung* beschrieben. Ein solcher Systematisierungsversuch impliziert bereits die Frage, welche Bedeutung der Berufsvorbereitung im Studium zugeschrieben werden sollte und inwieweit sich die genannten Bildungsziele gleichermaßen auf Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften beziehen *sollten*.

Häufig wird der Begriff der Hochschulbildung entlang der Formel *Bildung durch Wissenschaft* diskutiert. Diese verweist auf die Gründungstexte der neuhumanistischen Universität Anfang des 19. Jahrhunderts, nach denen das Studium u. a. zum *kritischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen* befähigen soll (vgl. Schmohl 2022, 98-101). Neuere Ansätze sind daher oft darum bemüht, ein Begriffsverständnis aus der Tradition der Universität i. S. *wissenschaftlicher Befähigung* und *Sozialisation* zu entwickeln, das auch den inzwischen als wichtig erachteten Bezug zur beruflichen Praxis berücksichtigt.

Die Trias aus Persönlichkeitsentwicklung bzw. -bildung, Berufsvorbereitung und wissenschaftlicher Befähigung benennt Ziele des universitären Studiums, die sich im Laufe von 8 Jahrhunderten europäischer und deutscher Universitätsgeschichte im Kontext politischer, wirtschaftlicher und kultureller Entwicklungen herausgebildet haben. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit skizziert der folgende Abschnitt die Traditionslinien der genannten Bildungsziele im Rahmen eines kurzen universitätsgeschichtlichen Umrisses. Dabei wird deutlich, dass vor allem die deutsche Universität in ihren heutigen Grundzügen und in ihrem aktuellen Selbstverständnis als eine Institution für *allgemeine*, *berufsbezogene* und *wissenschaftliche Bildung* schließlich im frühen 19. Jahrhundert ihren Ausgangspunkt nahm.

2. Historische Genese universitärer Bildungsziele

Die Geburtsstunde der europäischen Universität fällt ins Mittelalter. Als Gründungsstätten gelten Bologna und Paris um das Jahr 1200 (vgl. Schuh 2015). Dem institutionellen Selbstverständnis nach bestand die Aufgabe der Universität bis ins 16. Jahrhundert hinein nicht etwa im Schaffen neuen Wissens i. S. heutiger Grundlagenforschung, geschweige denn in einer zielgerichteten Vorbereitung auf eine spätere außeruniversitäre Praxis. Diese wurde zwar ab dem 15. Jahrhundert vereinzelt gefordert, spielte jedoch in der universitären Lehre zunächst keine wesentliche Rolle (vgl. Boockmann 1999, 12). Vielmehr waren das Lehren und Lernen stark von der scholastischen Methode geprägt. Heute eher negativ konnotiert und oft als „unsinnige, lebensfremde […] und der Innovation unfähige Wissenschaft“ (ebd., 48) verstanden, meinte die Scholastik ursprünglich die Autoritätskritik: die methodische Auseinandersetzung mit tradiertem Wissen, die auf die Auflösung von Widersprüchen zwischen Autoritäten und Dogmen fakultätsübergreifend abzielte (vgl. Lutz-Bachmann 2022). Diese Methodik generierte Wissen durch die „Erneuerung früherer Erkenntnisse und deren Weiterentwicklung ‚zum Besseren‘“ (Rüegg 1996, 47; hervorgeh. i. O.).

Das gesellschaftliche Interesse an der Gründung von Universitäten war vielseitig. So fand zu dieser Zeit eine auf Gelehrtendasein zielende Ausbildung Anklang im Prestigedenken damaliger Fürsten, die einer Universität in ihrem Hoheitsgebiet i. d. R. wohlwollend entgegenblickten (vgl. Schuh 2015). Den Päpsten etwa ging es

> „einmal um die Sicherung einer rational einsichtigen Doktrin im Widerstreit der unterschiedlichen, von den verschiedenen Orden und Gelehrten vertretenen Lehren, […] zweitens um die Stärkung der päpstlichen Zentralgewalt gegenüber weltlichen Machtansprüchen und regionalen Feudalinteressen, drittens um die Rekrutierung der dafür erforderlichen Kader“ (Rüegg 1993, 33).

Die großen Handelsstädte hingegen erkannten vom späten 13. Jahrhundert an „die Bedeutung akademisch gebildeter Juristen zur Lösung wirtschaftsrechtlicher Probleme“ (Rüegg 1993, 33) sowie den Bedarf an „Beamte[n] mit Universitätsgraden, um den fürstlichen Behörden auf gleichem Fuß zu begegnen“ (ebd.; vgl. Boockmann 1999, 84). Diese Beispiele machen deutlich, dass sich die Universität bereits seit ihrer Gründung im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und damit verbundener Zielsetzungen bewegt hat.[8]

Ab dem 16. Jahrhundert erneuerten die geistigen Strömungen des Humanismus, der Reformation und später auch der Aufklärung sukzessive das traditionelle Selbstverständnis von Studium und Lehre (vgl. Frijhoff 1996, 53-86; Boockmann 1999, 140-164). Unter dem Motto *ad fontes* (Lateinisch für *zurück zu den Quellen*) zielte der von Italien ausgehende Humanismus auf das Bildungsideal antiker Gelehrsamkeit und erreichte ab 1500 auch Universitäten nördlich der Alpen (vgl. Schuh 2015). Mit der Rückkehr zu den antiken Urtexten ging die verstärkte Kritik an der traditionellen scholastischen Lehrpraxis einher, welche antike Autoren wie Aristoteles bis dahin nur nach Lehrbüchern vermittelte und die von einer hierarchisch-vertikalen Beziehung zwischen Professoren und Studenten geprägt war (vgl. Frijhoff 1996, 53; Boockmann 1999, 149). An ihre Stelle traten die *studia humanitatis* mit einem – im Vergleich zum vorherigen theoretisch-kontemplativen Erkenntnisstreben – stärkeren Weltbezug universitärer Forschung und Lehre i. S. der *vita activa*:

> „Intellektuelle Bildung war nicht mehr […] auf die Ausbildung zum Hochschullehrer ausgerichtet. Sie dehnte sich auf weite Kreise der gesellschaftlichen Eliten aus. Diese zu *litterati, letrados, gentlemen*, zur *civility, civilisation, Cultur* zu erziehen, wurde eine wichtige Aufgabe der Hochschulen“ (Rüegg 1996, 25; hervorgeh. i. O.).

[8] Für eine genauere Übersicht zu diesem Aspekt vgl. Rüegg (1993, 32-36)

Zunächst erfuhr die Artistenfakultät[9] fachliche Erweiterungen und in der Folge auch die höheren Fakultäten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin (vgl. Boockmann 1999, 141; Frijhoff 1996, 55). Im 17. Jahrhundert war damit der Aufstieg des mathematischen Paradigmas i. S. exakter Wissenschaft verbunden, welches zunächst das philologisch-historische Wissenschaftsparadigma des 16. Jh. ablöste. Erweitert und abgelöst wiederum wurde jenes ab dem 18. Jahrhundert durch das Experiment, in dessen Zeichen auch die „Gründung außeruniversitärer Spezialschulen für Technik, Forstwesen, Veterinärmedizin und ähnliche Disziplinen" (Frijhoff 1996, 55) stand. Dieser stärkere Fokus auf angewandte Wissenschaften erfasste die Universitäten gleichermaßen, die sich ab dem 18. Jahrhundert schrittweise von kirchlichem Einfluss emanzipierten (vgl. ebd.). Mit Verweis auf Jarausch (vgl. 1983, nach Frijhoff 1996, 80) beschreibt Frijhoff (1996, 80) diese Entwicklungen der frühen Neuzeit (1500-1800) mit den Begriffen *Expansion, Differenzierung* und *Professionalisierung*: Dabei steht Expansion für die Ausdehnung des Universitätsnetzes innerhalb des christlichen Europas und bezieht sich auf „die Säkularisierung der Universitäten, das kulturelle Interesse der Öffentlichkeit und die Indienstnahme der Universitäten durch den Staat" im 18. Jahrhundert. Die Differenzierung indes spiegelt die „Entstehung eines vielseitigen Netzes von Bildungsanstalten [wider], in dem die Universität nur einen Teil bildete" (ebd.). Schließlich wurde im Zuge der Professionalisierung das Universitätsstudium zunehmend als akademische Berufsvorbereitung verstanden, was sich in einer verstärkten Orientierung an Marktanforderungen äußerte.[10] Im deutschsprachigen Raum haben besonders Halle, Jena, Göttingen und Berlin als Reformuniversitäten diesen kulturellen Wandel befördert (vgl. Boockmann 1999, 65-91; Östling 2018, 29-30). Auf das Ende

[9] Bis ins 18. Jahrhundert war die europäische Universität zweigeteilt (vgl. Boockmann 1999, 32-36). Alle Studenten durchliefen zunächst die *Artistenfakultät*, an der sie in den *septem artes liberales* (wörtlich: die sieben freien Künste) – bis dahin auf Lateinisch – unterwiesen wurden. Zunächst im Rahmen des *Triviums*, das Grammatik (Rhetorik und Stillehre), Dialektik und schließlich Logik umfasste. Das darauffolgende *Quadrivium* verband Arithmetik, Geometrie und Astronomie schließlich mit sich auf den Gottesdienst beziehender Musiktheorie. Diese *septem artes liberales* waren nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Komposition ein antikes Erbe. So unterwiesen bereits die Sophisten und Aristoteles ihre damaligen Schüler in dieser Fächerkombination. Der erfolgreiche Abschluss des *Artistenstudiums*, der mit dem Grad des Magisters verbunden war, bildete die Voraussetzung für das Studium an einer der drei höheren Fakultäten, nämlich der Medizin, der Theologie oder Jurisprudenz (vgl. Boockmann 1999, 60).

[10] Dieser Professionalisierungsschub hatte nach Frijhoff (1996., 78; hervorgeh. i. O.) zwei wesentliche Ursachen: „Zum einen Erziehung als neue Aufgabe des Staates, zum anderen die Einsicht, daß die kirchliche und vor allem die staatliche Verwaltung ein hochqualifiziertes Personal benötigten. Im Süden legte man mehr als im Norden Wert auf eine universitäre Ausbildung der Beamten. Die Reformen waren deshalb auf die Ausbildung für den Staatsdienst ausgerichtet, beispielsweise in Spanien unter Karl III. (1716-88), wo die *universidades imperiales* mit ihren *Colegios Mayores* unmittelbar zum *cursus honorum*, zur Laufbahn im öffentlichen Dienst, führten. Die Reformen gingen somit nicht so sehr vom Interesse an der Kultur, dem Nährboden der Bildung, als von den Bedürfnissen ihres Abnehmers, des Staates, aus."

des 18. Jahrhunderts fällt zugleich die Geburtsstunde der Hodegetik, die sich als universitäre Disziplin und Vorläuferin der heutigen Hochschuldidaktik mit den Zielen von Hochschulbildung beschäftigte und bis Mitte des 19. Jahrhunderts wirksam war. Die Hodegetik verstand das Studium als *wissenschaftliche Ausbildung*, die auf den späteren Beruf vorbereiten sollte (vgl. Stary 1994, 160). Darüber hinaus ging es um einen an Wissenschaftlichkeit orientierten Lebensstil, der neben Zeitplanung, Freizeitgestaltung bisweilen sogar den Umgang mit Frauen miteinschloss (vgl. ebd., 161).

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich an der neu gegründeten und mit den Namen Humboldt, Fichte und Schleiermacher verbundenen Universität in Berlin ein neues Bildungsideal, auf das heute meist durch die Formel *Bildung durch Wissenschaft* rekurriert wird (vgl. Schmohl 2022, 98). Nach Schleiermacher (vgl. 1808, 31; nach Schmohl 2022, 98) sollte das Studium an der Universität Studierende in die Lage versetzen, auf Basis fachspezifischer Methodik „zu eigenständigen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen – also letztlich, selbst Wissenschaft zu treiben und an Arbeitsprozessen der Forschung teilzuhaben (deren Ergebnisse ohnehin nie ‚abgeschlossen' oder ‚endgültig' sein können" (Schmohl 2022, 98; hervorgeh. i. O.). Für Humboldt, der diesen Ansatz gleichermaßen vertrat, war eine so verstandene wissenschaftliche Bildung zunächst gegen die Vorstellung einer passgenauen Berufsvorbereitung gerichtet (vgl. Fallon 1999, 174). Seiner Auffassung nach sollte das universitäre Studium an erster Stelle zur *Charakterbildung* beitragen und sich dadurch positiv auf die spätere Tätigkeit im Staatsdienst auswirken (vgl. ebd.).

Auch wenn das Ideal einer humanistischen Universität Anfang des 19. Jahrhunderts entstand, wurde es als normativer Bezugspunkt wohl erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollends in den Diskurs um ein zeitgemäßes universitäres Bildungsverständnis aufgenommen (vgl. Östling 2018, 49; Elsholz 2019, 10)[11].

In das frühe 19. Jahrhundert fällt außerdem die stärkere staatliche Finanzierung der Universitäten und, mit dieser verbunden, das Staatsexamen als Berufseingangsprüfung für künftige Staatsbeamte. Zugleich entstanden die ersten naturwissenschaftlichen Fakultäten, die bis

[11] Die Hodegetik indes nahm das humanistische Ideal *wissenschaftlicher Bildung* Anfang des 19. Jahrhunderts zwar zeitweise auf, allerdings verlor sich der Anspruch, *nützliche Kenntnisse* im Rahmen des Studiums hintanzustellen, parallel zur Ausdifferenzierung der Einzelwissenschaften. Entsprechend ist die Hodegetik in ihrer Entwicklung gleichermaßen „in den Dualismus von Allgemein- und Spezialbildung" einbezogen (Stary 1994, 163).

dahin in der philosophischen Fakultät angesiedelt waren und die im Zuge der wachsenden Industrialisierung weiter an Bedeutung gewannen.[12] In diesem Zusammenhang wurden durch die Etablierung des Abiturs die Zugangsvoraussetzungen zur Universität formalisiert, dessen Absolventen sich für das Staatsamt nicht länger über den Erbweg, sondern über das Leistungsprinzip für die Beamtenlaufbahn empfehlen mussten:

> „Hochschulbildung wurde im Prozess der Industrialisierung immer mehr zur unabhängigen Voraussetzung für den Zugang zu den einflussreichsten, angesehensten und mit dem höchsten Einkommen verbundenen Berufen, weil hohe kognitive Kompetenzen und systematisches Denken in diesen Berufen allmählich unentbehrlich wurden. Alle modernen Gesellschaften wurden in gewissem Maße Bildungsmeritokratien, in denen der Zugang zum Studium relativ offen ist und der Zugang zu den höchsten Berufen in relativ hohem Maße vom Studienerfolg abhängt." (Teichler 2011, 169).

Das seit dem 19. Jahrhundert zunehmend zutage tretende Spannungsfeld zwischen einem zweckfreien und einem auf berufliche Verwertbarkeit ausgerichteten Verständnis universitärer Bildung prägte die – insbesondere deutsche – Universitätsgeschichte auch in der Nachkriegszeit im 20. Jahrhundert (vgl. Teichler 2011, 170-171). Die westeuropäische Hochschulpolitik stand nach Ende des Zweiten Weltkriegs zunächst im Zeichen des wirtschaftlichen Wettlaufs zwischen den USA und der Sowjetunion (vgl. Rüegg 2010, 29.). Um wirtschaftlich Schritt zu halten, wurden die Hochschulen mit größeren finanziellen Mitteln ausgestattet und mehr Studierende aufgenommen.[13] Die von den Alliierten auferlegten Programme der *reeducation* zielten in den deutschen Besatzungszonen außerdem auf die Demokratisierung des gesamten Bildungswesens. Neben einer Rückbesinnung auf die Ideale einer humanistisch orientierten *Bildung durch Wissenschaft* sollte im Rahmen der *Entnazifizierung* auch demokratische Gesinnung an deutschen Universitäten – z. B. durch ein fachübergreifendes *Studium Generale* – gefördert werden (vgl. Huber 2016, 102; Schmohl 2022, 99). Damals u. a. durch Dahrendorfs (vgl. 1965) Streitschrift *Bildung ist Bürgerrecht* gefordert, drückte die Demokratisierung auf bundespolitischer Ebene zugleich den Anspruch aus, durch eine soziale Öffnung des Bildungswesens einem möglichst breiten Bevölkerungsanteil den Zugang zum Hochschulstudium zu ermöglichen (vgl. Geißler 2014). Entsprechend wurden ab den 1960er Jahren die

[12] Einen gleichermaßen starken Aufschwung verzeichneten im 19. Jahrhundert an zügig wachsenden technischen Hochschulen, die zum Ende des Jahrhunderts (1898) von Wilhelm II. mit den Universitäten formal annähernd gleichgestellt wurden (vgl. Boockmann 1999, 208-209).

[13] Die Hochschulexpansion ging einher mit einer öffentlichen Diskussion, die durch Beiträge wie Pichts (vgl. 1964) Warnung von einer *Bildungskatastrophe* begleitet wurde, sollten Abiturientenzahlen nicht verdoppelt und der Zugang zum Hochschulsystem nicht erweitert werden.

Universitäten und damals neu entstehenden Fachhochschulen in Westdeutschland weiter ausgebaut (vgl. Bartz 2007). Der Ausbau der Fachhochschule sorgte jedoch nicht wie erhofft für eine Entlastung der Universitäten. Diese sahen sich nicht nur mit einer wachsenden Zahl von Studierenden, sondern auch mit deren Erwartung konfrontiert, adäquat auf den Arbeitsmarkt vorbereitet zu werden (vgl. Teichler 2011, 170; Nida-Rümelin 2014, 159). Interessanterweise zeigt sich diese Erwartung auch in heutigen Studierendenbefragungen (vgl. Multrus et al. 2017, 17).

Auf diese Weise entwickelte sich bis zum Ende des 20. Jahrhunderts an allen europäischen Universitäten ein Bildungskonzept, das aus *allgemeiner*, *wissenschaftlicher* und *beruflicher* Bildung bestand, wobei „sich die Akzente zwischen verschiedenen Ländern und innerhalb der Länder sehr deutlich nach den Fachrichtungen [unterscheiden]“ (Teichler 2011, 169).

Im 21. Jahrhundert ist die Diskussion über die Ziele universitärer Bildung im Kontext der Bologna-Reformen neu entfacht, welche die europaweite Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die Kompetenzorientierung zur Folge hatten. Einen wesentlichen Ausgangspunkt bildeten die *Sorbonne-Erklärung* vom 25. Mai 1998 (vgl. EHEA 1998) und die *Bologna-Erklärung* vom 19. Juni 1999. Darin wird die Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums u. a. „als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt“ (EHEA 1999, 2) betrachtet. Die bildungspolitischen Vorgaben der Bologna-Reformen wurden seitens der insgesamt 49 Mitgliedstaaten des Europäischen Hochschulraums in den letzten 2 Jahrzehnten um zahlreiche Dokumente konsolidiert und erweitert (vgl. Bernhard 2017, 155-163).[14] Zunächst lassen sich die europaweit geltenden Ziele von Hochschulbildung für die Dekaden zwischen 2000-2010 und 2011-2020 durchaus vielschichtig verstehen, wenn z. B. im 2005 veröffentlichten *Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen* (EHQR) (Bologna Working Group 2005, 23) vier übergeordnete Ziele des Studiums beschrieben werden:

> „As the Bologna Declaration has been implemented, there has been debate among various stakeholders at national and European levels, particularly within the Council of Europe, and a common understanding of the multiple purposes of higher education is emerging. Broadly speaking, one may identify four main purposes of higher education: preparation for the labour market; preparation for life as active citizens in a democratic

[14] Eine genaue Übersicht über die zwischen 1998 und 2020 veröffentlichten Erklärungen zur Bologna-Reform liefert die Webseite der *European Higher Education Area:* http://www.ehea.info/page-ministerial-conferences [abgerufen am 27.03.2023]

> society; personal development; the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base."

Im *Rom-Kommuniqué* aus dem Jahr 2020 (EHEA 2020a, 4) wird Hochschulbildung von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern sogar eine Schlüsselrolle zum Erreichen der UN-Nachhaltigkeitsziele zugesprochen, auf welche sich die Vereinten Nationen für den Zeitraum 2015 bis 2030 verständigt haben:

> „Higher education will be a key actor in meeting the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) by 2030. We commit to supporting our higher education institutions in bringing their educational, research and innovation capacities to bear on these fundamental global objectives and to deploying resources to ensure that our higher education systems contribute to the achievement of the SDGs."

Der Anspruch, dass Hochschulbildung einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten solle, ist auch auf nationaler Ebene erkennbar. So betont etwa der WR (vgl. 2022a, 16) in seinen *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*, dass der „Hochschulbildung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandels zu[kommt]." Die Verbindung von Hochschulbildung und gesellschaftlichen Herausforderungen bildet zugleich den Ausgangspunkt der sog. *transdisziplinären Didaktik*, die gegenwärtig einen wachsenden Einfluss auf die Hochschuldidaktik zu verzeichnen scheint (vgl. Kapitel C.II.4 und D.III.7).

Die von den Bologna-Reformen ausgehenden Bildungsziele werden auf nationaler Ebene im Rahmen sog. *Hochschulqualifikationsrahmen* (HQR) konkretisiert – in Deutschland auch *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* genannt (vgl. HRK und KMK 2017). Innerhalb der Bundesrepublik hat die KMK einen solchen HQR in Zusammenarbeit mit der HRK und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erstmals am 21.04.2005 vorgelegt. Inzwischen wurde diese Grundlage in einer aktualisierten Fassung vom 16.02.2017 noch einmal überarbeitet und das ihm zugrunde liegende Modell *akademischer Kompetenz* weiter ausdifferenziert (vgl. Kapitel C.III.8). Im gleichen Jahr hat die Kultusministerkonferenz die *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 - 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (vgl. KMK 2017a, 17) unterzeichnet, dessen Vorgaben bei der Akkreditierung von Studiengängen zu berücksichtigen sind. Dort finden sich die zuvor erwähnten und von den Bologna-Reformen ausgehenden vier Bildungsziele des Hochschulstudiums nahezu identisch wieder. Als

Qualifikationsziele beschreiben diese die „wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung[15]“ (KMK 2017a, 9), ferner die „Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.). Dabei umfasse letztere „auch die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolventinnen und Absolventen“ (ebd.), welche der Akkreditierungsrat (2015, 10) mit der „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement“ als (zusätzlich viertes) Bildungsziel akzentuiert. Der Dreiteilung der KMK (vgl. 2017a, 9) folgen schließlich auch der WR (vgl. 2015a, 9; 2022a, 17) und die HRK (vgl. 2018, 1).

Ungeachtet dieser nicht rein wirtschaftlichen Zwecken dienenden Bildungsziele sind die Bologna-Reformen gerade in Deutschland auf teils heftigen Widerstand gestoßen. Die Kritik bezieht sich dabei vor allem auf eine zu starke Verengung des akademischen Bildungsgedankens auf eine arbeitsmarktbezogene Kompetenzentwicklung (vgl. Lenzen 2014, 15-37; Nida-Rümelin 2013, 11-12). Es überrascht daher nicht, dass im hochschulpolitischen und -didaktischen Diskurs der letzten Jahrzehnte nicht nur über die Qualität, sondern auch über die Gewichtung unterschiedlicher Bildungsziele von Hochschulen bzw. Universitäten diskutiert wurde (vgl. Kapitel C.II.3.d)

3. Universitäre Bildungsziele im hochschulpolitischen Diskurs

Der folgende Abschnitt zeigt auf, wie die zuvor genannten Bildungsziele vom hochschulpolitischen Diskurs beschrieben und in Leitlinien für Studium und Lehre überführt wurden. In Anlehnung an den deutschsprachigen Diskurs (vgl. WR 2015a, 9 und 17; KMK 2017a, 15; HRK 2018, 1; WR 2022a, 5) und den zuvor dargestellten historischen Abriss wird mit der *wissenschaftlichen Befähigung, Berufsvorbereitung* und *Persönlichkeitsbildung* von insgesamt „drei Dimensionen akademischer Bildung“ (WR 2015a, 17) ausgegangen, an denen dem WR (ebd.) zufolge „die Ziele jedes Studienprogramms in jeder Disziplin und an jedem Hochschultyp ausgerichtet sein sollten.“ Für die europäische Ebene werden zum einen der zuvor zitierte EHQR (vgl. Bologna Working Group 2005), zum anderen die bisherigen *Kommuniqués* der europäischen Bildungsministerinnen und -minister zugrunde gelegt, deren Beschlüsse die Leitlinien für die Umsetzung der Bologna-Reformen zwischen 2001 und 2024 vorgeben[16]. Die

[15] Weil sich die *künstlerische Befähigung* nur auf Studiengänge mit einer dezidiert künstlerischen Ausrichtung bezieht, die meisten Studiengänge davon jedoch unbetroffen sind, bleibt diese Dimension akademischer Bildung im Folgenden auf die *wissenschaftliche Befähigung* beschränkt.

[16] Sofern verfügbar, wird auf die deutschsprachige Version der *Kommuniqués* zurückgegriffen.

Ausführungen bilden wiederum die Grundlage für deren Umsetzung auf nationaler Ebene, die anhand von Dokumenten der KMK (in Zusammenwirken mit der HRK und dem BMBF), sowie Empfehlungen des WR und der HRK beschrieben werden.[17]

a. Wissenschaftliche Befähigung

Auf europäischer Ebene ist von einer wissenschaftlichen Befähigung nur implizit die Rede, wenn als ein Ziel des Studiums die Entwicklung und Sicherstellung einer breiten fortschrittlichen Wissensbasis genannt wird (vgl. Bologna Working Group 2005, 23). So betont der EHQR (vgl. ebd.), dass das Ziel der *Entwicklung von und der Zugang zu fortschrittlichem Wissen* Gesellschaften gänzlich zugutekomme und rekurriert in diesem Zuge auf das *Berlin-Kommuniqué* (vgl. EHEA 2003, 2; nach Bologna Working Group 2005, 25) aus dem Jahr 2003. Darin wird der Europäische Hochschulraum zusammen mit dem Europäischen Forschungsraum in den Kontext eines *Europas des Wissens* gestellt, das Innovation antreibe und europäische Gesellschaften in kultureller, sozialer, ökonomischer Hinsicht bereichere. Während im *Rom-Kommuniqué* aus dem Jahr 2020 dieser Anspruch erneut aufgegriffen wird, liefert dessen *ANNEX I* als ergänzendes *Statement on academic freedom* einige Hinweise darüber, unter welchen Bedingungen dieses fortschrittliche Wissen zu gewinnen und anzuwenden sei (vgl. EHEA 2020b). Dabei wird ein *wissenschaftlicher* Anspruch deutlich. Akademische Freiheit, die sich auf „the freedom of thought and inquiry to advance knowledge through research" (ebd., 3) beziehe, müsse „rigorous scientific and professional standards" (ebd.) sowie „respect for the rights of others, ethical conduct and the awareness of the impact of research on humans and their environment" (ebd.) berücksichtigen. Die Bedeutung ethischer Standards kommt auch im *Tirana-Kommuniqué* aus dem Jahr 2024 im Kontext Künstlicher Intelligenz zum Vorschein. Darin verpflichten sich die Mitgliedstaaten „to supporting the ethical, trustworthy, responsible, and rights-based use of AI in learning and teaching, as well as in research practice, to ensure transparency, fairness, student and staff participation and well-being" (EHEA 2024, 5).

Während auf nationaler Ebene der WR (2022a, 49) die Auffassung teilt, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen „mit ihren Kompetenzprofilen technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel bewältigen und mit entsprechenden Innovationen vorantreiben [sollen]", wird die wissenschaftliche Befähigung im HQR etwas konkreter als „Befähigung zur

[17] Da die Fragestellung dieser Arbeit sich auf die Bildungsziele der Universität im gesamten Bundesgebiet bezieht, wird die bildungspolitische Gesetzgebung auf Landesebene im Laufe dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden“ (HRK und KMK 2017, 4) beschrieben. Der WR (vgl. 2015a, 9), der es als seine zentrale Aufgabe[18] ansieht, mittels wissenschaftspolitischer Gestaltungsvorschläge ein erfolgreiches Arbeiten in Wissenschaft und Forschung zu ermöglichen, spricht indes von der *(Fach-)Wissenschaft* als Dimension akademischer Bildung. Diese ziele auf die „Anwendung und Anpassung fachspezifischer Theorien und Methoden“ sowie auf einen „selbständigen und kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (ebd.). Ferner diene sie „der personellen Reproduktion der Wissenschaftseinrichtungen oder dem Transfer von Wissen in andere Gesellschaftsbereiche“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang erscheint es bedeutsam, dass die vom hochschulpolitischen Diskurs genannten Bildungsziele – zuvorderst die des HQR aus dem Jahr 2017 aufgrund seiner Bedeutung für Studium und Lehre – *hochschulübergreifend* gelten, sich also auf Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften gleichermaßen beziehen (vgl. HRK und KMK 2017, 3). Der WR (vgl. 2006 und 2010) hat hingegen in früheren Veröffentlichungen die spezifische Rolle der Universitäten innerhalb des Wissenschaftssystems in den letzten zwei Jahrzehnten näher definiert und dabei die wissenschaftliche Befähigung vor allem in den Kontext des Studiums an Universitäten gestellt. In den *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem* aus dem Jahr 2006 wird gerade der im EHQR ausgegebene Anspruch, durch Hochschulbildung zum Erhalt einer *breiten fortschrittlichen Wissensbasis* beizutragen (vgl. Bologna Working Group 2005, 23), sichtbar:

> „An Universitäten ist die Forschung eng mit der Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verknüpft. Keine andere Institution kann so direkt auf ein Potenzial junger, hochmotivierter und talentierter Menschen zugreifen und hat zugleich einen so großen Einfluss auf die Menschen, die die Zukunft der Wissenschaft prägen werden.“ (WR 2006, 7-8)

Gleiches wird erkennbar in den *Empfehlungen zur Ausdifferenzierung der Hochschulen* aus dem Jahr 2010 (vgl. WR 2010). Darin ist die „Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses […] der Universität als derjenigen Einrichtung vorbehalten, in der Forschung und Lehre nicht zuletzt zum Zwecke der wissenschaftlichen Reproduktion systematisch aufeinander bezogen werden“ (ebd.). Universitäten hätten demnach „eine intensive Profilierung der akademischen Bildung durch Forschungsbezug besonders in der Masterphase“ (ebd., 37) zur

[18] Für eine genaue Übersicht über das Selbstverständnis und die zentralen Aufgaben des WR bietet die Rubrik *Aufgabenfelder* auf dessen Webseite: https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/Wissenschafts_und_Hochschulsystem/wissenschafts_hochschulsystem.html (abgerufen am 25.03.2023)

Aufgabe. Ferner unterstreicht der WR (2015a, 108) die Aufgabe der Universitäten, im Rahmen der Lehre den „Kompetenzerwerb der Studierenden vorrangig fach- und forschungsnah anzuleiten.“ Aus einer „forschenden Haltung“ (WR 2022a, 9) heraus, die bereits das Bildungsziel der Persönlichkeitsentwicklung bzw. -bildung als eine Form *wissenschaftlicher Sozialisation* andeutet (vgl. Abschnitt c), gelte es, sich wissenschaftliches Wissen nicht nur anzueignen, sondern es zugleich „zu prüfen, weiterzuentwickeln, zu kommunizieren und diese wissenschaftlichen Kompetenzen auch in einem außerwissenschaftlichen Kontext einzusetzen“ (WR 2022a, 17).

b. Berufsvorbereitung

In Anlehnung an die in *Bologna-Erklärung* (vgl. EHEA, 1999) macht auch der EHQR zunächst deutlich, dass Erwartungen von Unternehmen auf die Gestaltung der Bologna-Reformen nicht geringfügig eingewirkt haben: „Employers have complained that the current education systems of many European countries provide students with insufficient preparation for the labour market, and this concern was one of the driving forces behind the Bologna Process” (Bologna Working Group 2005, 24). Wenig überrascht es daher, dass der Anspruch, Studierende zielgerichteter auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, in den Kommuniqués der Mitgliedstaaten kontinuierlich erkennbar ist. Exemplarisch stellt das *Bukarest-Kommuniqué* aus dem Jahr 2012 im Abschnitt „*Enhancing employability to serve Europe’s needs*“ (EHEA 2012, 2; hervorgeh. i. O.) die Bedeutung der Kooperation zwischen Wirtschaft und Hochschulen heraus:

> „We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers. We will achieve this by improving cooperation between employers, students and higher education institutions, especially in the development of study programmes that help increase the innovation, entrepreneurial and research potential of graduates.” (ebd.).

Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung wird im *Rom-Kommuniqué* die Dringlichkeit betont, mittels Hochschulbildung auch die UN-Nachhaltigkeitsziele zu verfolgen (vgl. EHEA 2020a, 4). So sei es bspw. wichtig, dass Studierende sich auf „new 'green' jobs and activities“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) vorbereiteten. Dabei könnten „up-skilling and reskilling opportunities in a lifelong learning perspective” (ebd.) Studierende befähigen, „new technologies and approaches” (ebd.) zu entwickeln und anzuwenden. Im 2024 veröffentlichten *Tirana-Kommuniqué* werden interessanterweise „transversal and future-proof skills“ (EHEA 2024, 5) hervorgehoben und in den Kontext von „active participation in a democratic society and a rapidly changing labour

market" (ebd.) gestellt. Der Begriff der *transversal* scheint hier die *Transferierbarkeit* von Fähigkeiten auf unterschiedliche Domänen (in der demokratischen Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt) anzudeuten und damit bereits ein Merkmal zu beschreiben, das bisweilen auch mit Schlüsselkompetenzen verbunden wird (vgl. Kapitel C.IV.1 sowie E.I).

Auf nationaler Ebene übernimmt der *Studienakkreditierungsvertrag* von 2017 die von den Bologna-Reformen vorgegebene Arbeitsmarktvorbereitung, wenn er die „Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit" (vgl. KMK 2017b, 2) als übergeordnetes Qualifikationsziel eines jeden Studiengangs bestimmt. Der im selben Jahr erschienene HQR führt in diesem Zusammenhang aus, dass bereits der Bachelor-Abschluss nicht nur als wissenschaftlicher, sondern auch als „berufsbefähigender Abschluss zu verstehen [ist], der den Absolventinnen und Absolventen auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt" (HRK und KMK 2017, 3). Der WR (vgl. 2015a) diskutiert in seinen *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt* die *Arbeitsmarktvorbereitung* zunächst im Zusammenhang mit den Begriffen *Employability* und *Arbeitsmarktrelevanz*. Während ersterer Begriff aus der Arbeitsmarktpolitik stamme und, übertragen auf den Hochschulsektor, „eine unmittelbare berufliche Einsetzbarkeit der Hochschulabsolventinnen und -absolventen verlange" (WR 2015a, 52), müsse es im Studium vielmehr um Arbeitsmarktrelevanz gehen: „[I]nsbesondere die steigende Dynamik der Erwerbsbiographien mit häufigeren Tätigkeitswechseln [macht] eine Klärung notwendig, wann ein Studienangebot als relevant für den Arbeitsmarkt zu bezeichnen ist" (ebd., 57). Insgesamt müssten Hochschulen

> „von einem umfassenden Verständnis von Arbeitsmarktrelevanz ausgehen, das die stetigen, größtenteils nicht vorhersehbaren Veränderungen der beruflichen Anforderungen im Laufe einer Erwerbsbiographie immer ausdrücklich mitdenkt. Entsprechend müssen die Hochschulen den Aufbau von Lern-, Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit in das Zentrum ihrer Studienangebote stellen." (ebd., 57-58).

Das Konzept der Arbeitsmarktrelevanz wird hier gleichermaßen in den Kontext des Kompetenzerwerbs gestellt. So sollten „Methoden- und Theoriekenntnisse, Recherche-, Urteils- und Analysefähigkeiten, Einordnungswissen sowie Sprach- und Projektorganisationskompetenzen" (WR 2015a, 58) Studierende „dazu befähigen, nach ihrem Abschluss komplexe berufliche Tätigkeiten auszufüllen, sich auch auf neue Anforderungen flexibel einzustellen und so ihre Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten" (ebd.). Zwar könnten im Hochschulstudium „vielfältige Kompetenzen erworben werden, die für eine erfolgreiche Gestaltung der Erwerbsbiographie von hoher Relevanz sind" (ebd., 60). Allerdings „sind nicht alle persönlichen

Voraussetzungen für Berufserfolg“ (ebd.) durch ein Studium vermittelbar. Während das Studium vor allem Fachwissen vermittele, hänge die Frage, „[i]n welchem Umfang und bis zu welchem Grad das Fachwissen und die fachspezifischen Methodenkenntnisse als unmittelbar arbeitsmarktrelevant bezeichnet werden können, […] entscheidend vom Studienfach ab“ (ebd., 61), welches professionsorientiert (z. B. Jura oder Medizin) oder weniger professionsorientiert sein könne. Weil die zuvor genannten Bildungsziele „mitunter nur unvollständig geklärt und konkretisiert worden sind“ (ebd., 60), vollziehe sich in vielen Studiengängen „die Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen […] nur teilweise explizit“ (ebd.). Es fehle den Hochschulen „häufig die Grundlage […] offensiv und selbstbewusst darzustellen, welche – insbesondere auch – arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen in einem bestimmten Studiengang entwickelt werden können und sollen“ (ebd.).

Interessant ist an dieser Stelle, dass für den WR (ebd. 2015a, 61) solche Kompetenzen zum Erfolg auf dem Arbeitsmarkt beitragen, die „nur mittelbar an spezifische fachliche Inhalte geknüpft sind“ und die bereits implizit das Konzept der Schlüsselkompetenzen andeuten:

> „Hierzu gehören beispielsweise die Fähigkeiten zum Verständnis komplexer Zusammenhänge, zur Formulierung von Fragestellungen und Hypothesen, zur Recherche sowie zur Planung, zeitlichen Organisation und Durchführung von Projekten. Erworben werden zudem Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz sowie kommunikative Fähigkeiten.“ (ebd., 61-62)

Dadurch würden Studierende schließlich befähigt „in Situationen der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges“ (Pasternack 2009, 172; zitiert nach WR 2015a, 62) erfolgreich zu handeln. Ganz ähnlich argumentiert der WR (2022a, 17) in den *Empfehlungen für eine zukünftige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Darin fordert er, die Arbeitsmarktvorbereitung auf solche individuellen Kompetenzprofile auszurichten, „mit denen Akademikerinnen und Akademiker in verschiedenen, sich wandelnden Aufgabenfeldern […] handlungsfähig sind.“

In seinen *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium* betont der WR (2022b, 14) ferner die sich aktuell vollziehende „Digitalisierung der gesamten Lebenswelt“. Es sollte daher „Ziel eines Studiums im 21. Jahrhundert […] sein, auf eine digital geprägte Berufswelt vorzubereiten und eine von Digitalität durchsetzte Gesellschaft mitzugestalten“ (ebd.). Darunter falle auch das Ziel, „individuelle digitale Souveränität zu erreichen“ (ebd.), und zwar basierend

auf der „Trias aus (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung“ (ebd.).

c. Persönlichkeitsbildung

In konzeptioneller Hinsicht stellt die Persönlichkeitsbildung, der in englischsprachigen Dokumenten der Begriff *personal development* entspricht, das wohl komplexeste Bildungsziel dar.[19] Der EHQR hebt „the aim of personal development“ (Bologna Working Group 2005, 25) zwar eindeutig hervor, liefert aber keine konkrete Definition oder Erläuterung des Konzepts. Stattdessen führt er an gleicher Stelle aus, dass dieses im Rahmen der Bologna-Reformen i. d. R. wenig Berücksichtigung erfahre. Etwas konkreter hingegen sind die Ausführungen zum Bildungsziel „preparation for a life as active citizens in a democratic society“ (ebd., 24), welches i. S. der zuvor zitierten KMK (vgl. 2017a) hier als Subkategorie der Persönlichkeitsbildung behandelt wird. Für eine demokratische Kultur seien Toleranz, die Akzeptanz von Diversität sowie ein offener Diskurs notwendig (Bologna Working Group 2005, 24). So verfügten gebildete Bürgerinnen und Bürger über demokratische Einstellungen, Werte, kritisches Denken, seien zu aktiver Teilhabe imstande und besäßen darüber hinaus *transferierbare* Fähigkeiten:

> „Democracy ultimately depends on the active participation of educated citizens. Education at all levels thus plays a key role in developing democratic culture. In addition to transferable (transversal) skills, the active participation of citizens requires a broad education in a variety of fields as well as the nurture of democratic attitudes and values and the ability to think critically.” (ebd., 24).

Weitere Konturen gewinnt die Bedeutung persönlicher Entwicklung sowohl in individueller als auch gesellschaftsbezogener Hinsicht im *Löwen-Kommuniqué* von 2009 (vgl. EHEA 2009). Darin heißt es, dass Mobilität nicht nur dem Arbeitsmarkt, sondern auch der *persönlichen Entfaltung* dienlich sei und zugleich „den Respekt vor der Vielfalt und die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen“ fördere (ebd., 4). Im *Bukarest-Kommuniqué* aus dem Jahr 2012 unterstützen die Mitgliedstaaten die Förderung von „creative, innovative, critically thinking and responsible graduates” (EHEA 2012, 1) zur *nachhaltigen Entwicklung* von Demokratien. Noch etwas differenzierter lesen sich die (Kompetenz-)Beschreibungen im *Yerevan-Kommuniqué* aus dem Jahr 2015, nach denen Hochschulbildung u. a. zu „inclusive societies, founded on democratic

[19] Eine genaue Definition erweist sich deswegen schon schwierig, da die im Europäischen Qualifikationsrahmen genannten vier Bildungsziele in den Kommuniqués zu den Bologna-Reformen zwischen 2001 und 2020 nicht durchgehend Erwähnung finden und häufig eher beiläufig, z. B. als wünschenswerte Effekte etwa des *Lebenslangen Lernen* oder der *Mobilität*, erwähnt werden.

values and human rights“ sowie „competences and skills required for European citizenship“ (EHEA 2015, 1) beitragen soll:

> „We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies.” (ebd., 2)

Interessanterweise wird im 2018 veröffentlichten *Paris-Kommuniqué* auch eine Verbindung zwischen persönlicher Entwicklung und Berufsvorbereitung hergestellt (EHEA 2018, 1). Erstere diene demnach nicht nur der Förderung aktiver demokratischer Teilhabe oder persönlicher Entfaltung, sondern auch der Berufsaussicht. Durch die Förderung eines „lifelong personal development, higher education enhances their prospects of employment and stimulates them to be active citizens in democratic societies” (EHEA 2018, 1). Im *Rom-Kommuniqué* von 2020 (vgl. EHEA 2020a) ebenso wie im *Tirana-Kommuniqué* aus dem Jahr 2024 (vgl. EHEA 2024) ist von persönlicher Entwicklung zwar nicht explizit die Rede, allerdings wird in beiden Dokumenten die Bedeutung von Kompetenzen hervorgehoben, die *citizenship education* fördern und Studierende befähigen sollten, den gesellschaftlichen Wandel aktiv mitzugestalten. Exemplarisch wird im Folgenden aus dem *Rom-Kommuniqué* (EHEA 2020a, 4) zitiert:

> „Higher education institutions have the potential to drive major change – improving the knowledge, skills and competences of students and society to contribute to sustainability, environmental protection and other crucial objectives. They must prepare learners to become active, critical and responsible citizens and offer lifelong learning opportunities to support them in their societal role.”

Im hochschulpolitischen Diskurs auf nationaler Ebene fällt auf, dass neben Persönlichkeits*bildung* häufig auch von Persönlichkeits*entwicklung* die Rede ist[20], wobei die Begriffe i. d. R. synonym verwendet werden. Ersterer Begriff rekurriert vor allem auf den deutschen Bildungsbegriff, der im Abschnitt C.I dieses Kapitels bereits angeklungen ist. In Bezug die künftige zivilgesellschaftliche Rolle von Studierenden (als Teil der Persönlichkeitsentwicklung) führt die KMK (2017, 9) aus, dass diese „nach ihrem Abschluss in der Lage sein [sollten], gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten“ (ebd., 9). In den *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt* schlägt der WR (2015a, 14) vor, „dass die

[20] In den *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt* des WR ist bspw. 18 Mal von Persönlichkeitsbildung und fünf Mal von Persönlichkeitsentwicklung die Rede, wobei die Verwendungsweise eindeutig synonym erscheint. (vgl. WR 2015a)

Studierenden Freiräume für eine interessengeleitete Vertiefung ausgewählter Lerninhalte sowie für soziales Engagement erhalten und auf diese Weise die Persönlichkeitsentwicklung befördert wird“ (WR 2015a, 14). Außerdem stehe „[d]ie Dimension *Persönlichkeitsbildung*“ (ebd. 40; hervorgeh. i. O.) für „die Sozialisation in die Wissenschaft, die Identifizierung mit einem Fach und seiner Fachgemeinschaft sowie die Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos“ (ebd.). Schließlich umfasse diese Dimension auch den „Aufbau personaler und sozialer Kompetenzen, wie beispielsweise Selbstorganisations-, Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeiten“ (ebd.). Auch in den späteren *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* stellt der WR (vgl. 2022a, 17) die Persönlichkeitsentwicklung in den Kontext *akademischer Sozialisation*. Darin heißt es, dass „persönliche Bildung Ergebnis vielfältiger sozialer Interaktion in einer Gemeinschaft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Studierenden, Hochschulleitung und Unterstützungspersonal [ist]“ (WR 2022a, 17). Sie führe idealerweise dazu, „dass alle Beteiligten sich als Teil einer Gemeinschaft begreifen, in der wissenschaftliche und ethische Standards geachtet sowie gegenseitiges Vertrauen, offener Diskurs und Respekt gelebt werden“ (ebd., 18).

d. Das Verhältnis von Bildungszielen aus Sicht des Wissenschaftsrats

Die Gewichtung der Bildungsziele hängt nach dem WR (vgl. 2015a, 42) zunächst von den unterschiedlichen Selbstverständnissen der Hochschulen ab. Auf diese nähmen nicht zuletzt auch Lehrende, fachspezifische Eigenheiten sowie die individuelle Profilbildung der jeweiligen Hochschule Einfluss. Im Hinblick auf die Universität als spezifischen Hochschultyp hebt der WR (vgl. ebd., 44) deren Forschungsbezug hervor, der sich im Rahmen des *forschenden Lernens* auch auf die Lehre beziehe. Dadurch wird die wissenschaftliche Befähigung erneut besonders auf das *universitäre* Studium bezogen.

Darüber hinaus sei das Selbstverständnis der Universität „bis heute maßgeblich von ihrer Geschichte“ geprägt und zeichne sich zunächst durch einen „‚Doppelcharakter‘ ihrer Aufgaben aus“ (WR 2015a, 42; hervorgeh. i. O.). Dieser bestehe „aus der Symbiose von Forschungsimperativ und Ausbildungsfunktion, also aus der Aus- und Binnendifferenzierung disziplinär organisierter Forschung sowie der wachsenden Nachfrage nach einer Qualifizierung für akademische Berufe“ (ebd.). Dieser Umstand mache deutlich, dass „die Praxis der Universität […] den Leitbildern ‘Zweckfreiheit‘ und ‚Bildung durch Wissenschaft‘ niemals tatsächlich entsprochen [hat]“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Damit erteilt der WR (ebd.) diesen Leitbildern jedoch keine

Absage. Stattdessen verweist er auf jüngere Entwicklungen wie die „stark gestiegenen Studierendenzahlen und die Studienstrukturreform“, die in den letzten Jahrzehnten, „in den Universitäten zu einem Wandel des Selbstverständnisses und einer intensivierten Auseinandersetzung mit ihrem Qualifizierungsauftrag geführt [haben]“ (ebd.). Dabei sei vor allem die „Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten […] in vielen Studienangeboten stärker in den Fokus gerückt“ (ebd.). Neben dieser Tendenz sieht der WR (ebd., 46) die Hochschulen generell in einem Wandel begriffen, durch den sich „Hochschultypen entlang des Spektrums erkenntnisorientiert-anwendungsorientiert nicht mehr trennscharf, sondern nur noch tendenziell verorten [lassen].“ Zwar zeichneten sich die Fachhochschulen dem eigenen Verständnis nach durch ihren Praxisbezug aus, der u. a. durch Praxiserfahrung der Lehrenden oder obligatorische Praxisphasen gewährleistet werde, doch gewännen „in ihren Studienangeboten […] Forschungsbezüge und der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit an Bedeutung“ (ebd., 46). Dies sei auch der Grund, warum inzwischen „verstärkt […] die Bezeichnung ‚Hochschule für Angewandte Wissenschaften‘ verwendet [wird]“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Dem gegenüber stehe ein wachsender Praxisbezug der Universitäten, deren Unterschiede untereinander „den Stellenwert der Grundlagenforschung und der Pflege der Disziplinen, die Bedeutung von Bezügen zur außerwissenschaftlichen beruflichen Praxis sowie das Ausmaß regionaler Kooperationen mit Unternehmen und gesellschaftlichen Akteuren [betreffen]“ (ebd. 47).

Auch wenn „die jeweilige Auswahl und Priorisierung“ der Dimensionen *akademischer Bildung* „von Studienangebot zu Studienangebot unterschiedlich ausfallen [kann]“ (WR 2015a, 95), betont der WR (ebd.), dass

> „die Ziele jedes einzelnen Studiengangs in jeder Disziplin und an Universitäten wie an Fachhochschulen immer an allen drei Dimensionen ausgerichtet sein [müssen]. Wenn Studienangebote sich auf nur zwei oder gar nur eine der Dimensionen beziehen, werden die Hochschulen ihrem grundlegenden Qualifizierungsauftrag nicht gerecht. So sind etwa die Inanspruchnahme vermeintlicher ‚Zweckfreiheit‘ oder ein Selbstverständnis primär als Forschungseinrichtung […] mit der gesetzlich definierten Rolle der Hochschulen nicht vereinbar. Genauso wenig erfüllen Studienangebote, die ausschließlich auf ganz spezifische berufliche Tätigkeiten oder sogar konkrete Arbeitsplätze hin ausgerichtet sind, die Anforderungen eines Hochschulstudiums.“

Bedeutsam erscheint außerdem, dass dem WR (2015a, 105) zufolge alle drei Dimensionen „für die zukünftige berufliche Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen von Bedeutung [sind]“ (WR 2015a, 105).

4. Universitäre Bildungsziele im hochschuldidaktischen Diskurs

Auch im hochschuldidaktischen Diskurs beziehen sich bildungstheoretische Ansätze weniger auf die Universität als spezifischen Hochschultyp, sondern vielmehr auf die Hochschulen allgemein. Folglich stehen dort meistens Fragen über *Hochschulbildung* im Zentrum (vgl. z. B. Jenert et al. 2019, Huber und Reinmann 2019, Rhein und Wildt 2023). So erscheint Reinmanns (vgl. 2018) Perspektive auf eine Hochschuldidaktik, die sich als Forschung zum universitären Lehren und Lernen begreift und einen Bildungsbegriff ausschließlich für die Universität diskutiert, eher als eine Ausnahme innerhalb der Disziplin. Es überrascht daher nicht, dass die Autorin selbst in späteren Veröffentlichungen auch nach dem „Kern von Hochschulbildung" (Huber und Reinmann 2019, VII) fragt und am Beispiel des *forschenden Lernens* zu zeigen versucht, dass sich „Hochschulbildung von anderen Bildungskontexten ganz besonders zu unterscheiden vermag" (Reinmann 2020, 43). Analog spricht Rhein (2019, 27) von einer „Philosophie der Hochschulbildung", in der „Theoriebildung zu hochschulischem Lehren und Lernen als Interpretation der Sinnhorizonte lehrender und studierend-lernender Beschäftigung mit Wissenschaft – zum Zwecke der Explikation einer Idee akademischer Bildung [erfolgt]" (ebd.).

Im hochschuldidaktischen Diskurs finden sich zahlreiche Autorinnen und Autoren, welche über die spezifische Beschaffenheit von Hochschulbildung diskutieren. So entwickelt bspw. Elsholz (vgl. 2019, 8) die Idee von Hochschulbildung ausgehend von den *Bologna-Reformen* und weiteren Entwicklungen, welche die Bildungsziele *Fachwissenschaft*, *Praxisbezug* und *Persönlichkeitsentwicklung* miteinander verknüpft. Interessant an diesem Ansatz, der an späterer Stelle noch ausführlich analysiert wird (vgl. Kapitel D.III.3), ist dessen Bezug von Bildungszielen auf kompetenztheoretische Überlegungen, die er anhand des HQR (vgl. Kapitel C.III.8) darstellt.

Rhein (2019, 30) weist die Frage nach dem spezifisch-akademischen Bildungsbegriff zunächst dem Diskurs einer „Philosophie der Hochschulbildung" (ebd.) zu. Diese zeige auf, „welche Optionen einer sinnhaften studierend-lernenden Beschäftigung mit Wissenschaft als Zweck des Studiums und als spezifische fach- oder studiengangbezogene wissenschaftliche Bildung prämiert werden können" (ebd.). Darunter falle u. a. die Frage, „ob und ggf. wie sich eine Idee akademischer Bildung, als ‚Bildung im Medium der Wissenschaft' […] substantiell ausweisen lässt." (ebd.; hervorgeh. i. O.) Bezugnehmend auf den Bildungsbegriff des Neuhumanismus und auf Kollers (vgl. 2012, 15; nach Rhein 2019, 31) Konzept *transformatorischer Bildung* –

beides Gegenstände der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie – hebt Rhein (vgl. 2019, 31) die *existenzialistische* Dimension von Bildung als *Selbst- und Weltverhältnis* hervor, in der ethische Fragen nach dem guten Leben gleichermaßen angelegt seien.

Interessant ist, dass auch andere Autorinnen und Autoren des hochschuldidaktischen Diskurses unterschiedliche Bildungsbegriffe aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs heranziehen und deren potenzielle Übertragbarkeit auf die Hochschule diskutieren (vgl. u. a. den Sammelband von Tremp und Eugster 2020). So analysieren bspw. Wild und Elsholz (vgl. 2020) das Potenzial von Deweys pragmatistischer Bildungstheorie, die als Wegbereiterin der Theorie *handlungsorientierten Lernens* gilt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die „an vielen Stellen noch untertheoretisierte Hochschuldidaktik […] aus der stärkeren Bezugnahme auf die pragmatistische Bildungstheorie auch heute noch großen Gewinn im Hinblick auf theoretisch sinnvolle Anschlussmöglichkeiten ziehen [kann]“ (Wild und Elsholz 2020, 138). Nicht selten basieren bildungstheoretische Ansätze zur spezifisch universitären oder allgemein hochschulischen Bildung auf dem Bildungsbegriff Klafkis (vgl. 1985 sowie Kapitel D.I.2). Dabei geht es z. B. um die Frage, inwieweit akademische Bildung *ideologiekritisch* sein (vgl. Rogmann 2016) oder „die Gemeinsamkeit von Bürgern in ihrer Teilhabe an Politik und Kultur und Solidarität unter ihnen ermöglich[en]“ (Huber 2016, 110) solle. Heudorfer (2020, 188; hervorgeh. i. O.) vertritt ferner den Standpunkt, dass akademische Bildung *allgemeinbildend* sein müsse, um sich folglich „mit dem auseinanderzusetzen, was *alle* angeht, nämlich epochaltypische Schlüsselprobleme oder aktualisiert: Nachhaltigkeitsziele.“ Derartige Ansätze werfen nicht zuletzt die Frage nach den Schnittmengen und Differenzen zwischen einer allgemeinen und spezifisch universitären Bildung auf.

Die Formel *Bildung durch Wissenschaft* stellt bis heute einen zentralen Orientierungspunkt für das Verständnis universitärer Bildung dar und wird häufig mit dem *forschenden Lernen* vernüpft (vgl. Huber und Reinmann 2019, Brinkmann 2020). *Bildung durch Wissenschaft* geht nach Huber und Reinmann (2019, 46) zunächst davon aus, dass

> Wissenschaft ein geeignetes Medium für […] (Selbst-)Bildungsprozesse sei. Der Singular deutet darauf hin, dass nicht diese oder jene Menge von Fachwissenschaften oder -inhalten gemeint ist, sondern ein ihnen gemeinsamer Kern: das Treiben von Wissenschaft, genauer: das Forschen (das sich aber natürlich in einer Disziplin oder von einer Disziplin bzw. einem Fach aus vollzieht).

Dieses Konzept hat seinen Ursprung „in der neuhumanistischen Neugründung der Universität“ (Huber und Reinmann 2019, 47) und wird inzwischen auch im Kontext der Berufsvorbereitung diskutiert. So verlangt nach Benner (2020, 107) ein zeitgemäßes Verständnis von *Bildung durch Wissenschaft*

> „mit Blick auf die Ausbildungsfunktion [von Hochschulen], wissenschaftliche Grundlagen für die Ausübung wissenschaftsbasierter Berufe zu vermitteln und zugleich darauf zu achten, dass die Berufe selbst weiter zu fassen sind und noch andere Qualifikationen als jene kennen, die in einem wissenschaftlichen Studium zu vermitteln und zu erwerben sind.“

Ähnlich argumentierend, stellen Huber und Reinmann (2019, 53) die Frage, „wie man Bildung durch Wissenschaft so umsetzt, dass daraus eine Relevanz für das Arbeits- und Berufsleben auch außerhalb der Wissenschaft erwächst.“

Die Formel *Bildung durch Wissenschaft* spielt auch in dem derzeit eher unbekannten Feld der sog. Wissenschaftsdidaktik eine bedeutende Rolle, die in den letzten Jahren im Rahmen von drei Sammelbänden in den Fokus der hochschuldidaktischen Forschung geraten ist (vgl. Reinmann und Rhein 2022; Reinmann und Rhein 2023a und 2023b). Bspw. versteht Schmohl (2022, 96) die Wissenschaftsdidaktik „als allgemeine Theorie der Wissenschaftsvermittlung und Wissenschaftsverständigung.“ Sie „steht für den Versuch, Fragen der Hochschulbildung aus der Besonderheit der Universität als einer Bildungseinrichtung abzuleiten: dass Lehre hier stets in Verbindung mit Forschung gedacht werden muss“ (Schmohl 2023, 76). Im Unterschied zur Hochschuldidaktik werde Wissenschaftsdidaktik „im Sinne einer wissenschaftlichen Aufklärung der Öffentlichkeit und des Wissenschaftsdialogs zwischen Expert:innen zu einem kommunikativen Grundmuster, das weit über die institutionellen Grenzen der Akademie hinausreicht“ (Schmohl 2022, 96). Die Hochschuldidaktik sei indes „auf den pädagogischen Raum des akademischen Lehrens und Lernens begrenzt“ (ebd.). Für Reinmann und Rhein (2022, 9) hingegen knüpft die Wissenschaftsdidaktik an das Konzept *Bildung durch Wissenschaft* an, die von den einzelnen Fächern her zu denken sei. Denn

> „[d]en einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen liegen charakteristische Ideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde, die sich in fachtypischen Denkweisen, Konzepten, Methoden und Techniken niederschlagen. Im Hinblick auf die einzelnen Disziplinen lässt sich jeweils ausweisen, was die besonderen Praktiken der Generierung von Wissen und des Methodengebrauchs sind, worin die spezifischen Herangehensweisen an Problemlösungen bestehen und welche typischen Bearbeitungsmodi für Fragestellungen herangezogen werden.“

Entsprechend vertreten Jenert und Scharlau (2022, 162) „die Position, dass es ein entscheidendes Merkmal gelingender Hochschulbildung ist, Studierenden zu ermöglichen, die fachkulturellen Sinnzusammenhänge disziplinärer Praktiken zu verstehen“.

In der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Praxis identifizieren Reinmann und Vohle (2023, 262) „ein wissenschaftsdidaktisches Defizit“ und zwar dahingehend, „dass die fachkulturelle Lehrpraxis mit ihren eigenen Handlungsroutinen und -kulturen sowie ihrem Potenzial, fachspezifisches Handlungswissen und eigene Theorien auszubilden, derzeit noch zu wenig gesehen, genutzt und gefördert wird“. Daher formulieren Reinmann und Rhein (2022, 12; hervorgeh. i. O.) einige Fragen, die „[f]ür eine bildungstheoretische Rekonstruktion hochschulischer *Lern*prozesse“ relevant seien:

> „unter anderem folgende Fragen interessant: (a) Auf welche Weise finden sich Novizen im Laufe ihres Studiums in die durch die jeweiligen Fachwissenschaften artikulierten Ordnungen von Wissen und Können ein? (b) Inwiefern und wann gelingt ein Verständnis des Eigen-Sinns dieser Ordnungen? (c) Unter welchen Bedingungen entwickeln Studentinnen und Studenten eigene Fragestellungen und Erkenntnisinteressen? (d) Welche Optionen der Teilhabe an Wissens- oder Praxisgemeinschaften eröffnen sich ihnen und welche Teilhabeoptionen erschließen sie sich aktiv?“ (ebd.)

Nach Schmohl (2023, 72) ist die gegenwärtige Hochschuldidaktik durch „vielfältig[e] Kooperationsformen zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Akteur:innen [geprägt].“ Daher sei „[w]eder das historisch-programmatische Konzept einer Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik, noch aktuelle Orientierungsversuche […] in der Lage, diese Praxis begrifflich und konzeptionell hinreichend zu erfassen.“ Entsprechend plädiert Schmohl (ebd., 73) für einen Theorierahmen, der den „Problemkomplex transdisziplinärer Kooperationen“ umfasse und so zu einem aktualisierten Verständnis von Hochschulbildung beitragen könne (vgl. Schmohl und Schmulius 2023). Transdisziplinäre Didaktik sei „grundlegend ausgerichtet auf konkrete (in aller Regel gesellschaftlich relevante und am Gemeinwohl orientierte) Problemstellungen, zu deren Lösung sie einen Beitrag leisten kann“ (Schmohl 2023, 77). Die Art der Wissenserzeugung, die transdisziplinären Kooperationsformen zugrunde liegt, wird häufig mit dem Begriff *Modus 2* beschrieben. Nach Langemeyer (2021, 185) steht dieser für

> „die historische Entwicklung von Wissensgesellschaften, deren Wissen sich – mit Max Weber (1934) gesprochen – von wert- und widerspruchsfreier Erkenntnis abgrenzt und eher durch seine Robustheit und Funktionalität in Transformationsprozessen Anerkennung findet. Der Modus 1 hingegen gilt als Produkt der Grundlagenforschung, die im geschützten Rahmen von Universitäten und Forschungseinrichtungen auch von praktischen Lösungen und Entscheidungen absehen kann.“

Auch wenn Schmohl und Schmulius (2023, 32 und 41), deren Ansatz in Kapitel D.III.7 noch genauer analysiert wird, Transdisziplinarität im Kontext „eine[r] Neuaushandlung des Bildungsbegriffs“ betrachten, bleiben die Autorinnen und Autoren dieses Diskurses hinsichtlich bildungstheoretischer Konzeptualisierungen häufig vage und nehmen bisweilen unterschiedliche Standpunkte ein.[21]

Wie zuvor schon deutlich wurde, hat der Bildungsbegriff stets eine Orientierungs- und Begründungsfunktion im Hinblick auf die Ziele, die durch Lehr-/Lernprozesse erreicht werden sollen. Für die Hochschuldidaktik erscheint die Frage nach der Qualität universitärer Bildung gerade deswegen relevant, da diese im gegenwärtigen Diskurs allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt. Für Nieke liegt dieser Umstand (vgl. 2023, 97) darin begründet, dass sich die Hochschuldidaktik im Zuge „der angelsächsisch dominierten Studienreform in der Europäischen Union“ (ebd.) an der „Didaktik der beruflichen Bildung“ (ebd.) und nicht an „der kontinentalen Tradition einer eigenständigen Logik wissenschaftlicher Bildung [orientiert]“ (ebd.). Schmohl (2019b, 151), der die gegenwärtige hochschuldidaktische Praxis jenseits der Forschung in bewusst zugespitzter Form als Vulgärdidaktik bezeichnet, vertritt die These,

> „dass die vorherrschende Praxis hochschuldidaktischer Beratungen derzeit weder dem humanistischen Anspruch einer Einheit von Forschung und Lehre noch der viel beschworenen ‚Bildung durch Wissenschaft‘, die als das Proprium akademischer Bildung gesehen werden kann […], gerecht wird.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Eine solche Vulgärdidaktik sei „wissenschaftlich wenig informiert, […] bildungstheoretisch unreflektiert, […] diskursiv verschlossen“ (Schmohl 2019b, 151) sowie „tendenziell wenig explorativ“ (ebd.). Weil unter diesen Voraussetzungen „das Konzept ‚Didaktik‘ heute vorwiegend negativ konnotiert [ist]“ (ebd., 149; hervorgeh. i. O.), vermieden es prominente

> „‚bildungswissenschaftliche Fachexpertinnen und -experten‘ (zumeist mit Verweis auf wissenschaftsstrategische Gründe), ihre jeweiligen Forschungen mit diesem Begriff zu kennzeichnen – selbst dann, wenn sie explizit Fragen der Hochschullehre adressieren.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.)

[21] So beziehen sich bspw. Wildt (vgl. 2021) sowie Schmohl und Schmulius (vgl. 2023) auf die pragmatistische und demokratieorientierte Lerntheorie Deweys, bei der das handlungsorientierte Lernen im Zentrum steht. Autorinnen und Autoren wie Singer-Brodowski (vgl. 2016), Ukowitz (vgl. 2014 und 2021) oder Singer-Brodowski et al. (vgl. 2021) formulieren hingegen transdisziplinäre Ansätze, die auf die *individuelle und kollektive Emanzipation* der Lernerinnen und Lerner abzielen und somit indirekt auf einen Bildungsbegriff verweisen, der tendenziell im Zusammenhang der *kritischen Erziehungswissenschaft* steht.

5. Universitäre Bildung außerhalb eines explizit hochschuldidaktischen Diskurses

Interessanterweise trifft die von Schmohl (vgl. 2019b) identifizierte Nicht-Kennzeichnung hochschuldidaktischer Fragestellungen auch auf theoretische Konzeptionen einer *hochschulischen* oder *universitären Bildung* zu. In dieser Form diskutieren etwa Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulforschung das Verhältnis zwischen „Zweckfreiheit und Nützlichkeit" (Pasternack 2004, 75), „Bildung und Ausbildung" (Pasternack 2009, 17) sowie den konkreten Arbeitsmarktbezug von Hochschulbildung (vgl. Pasternack und Kreckel 2011; Teichler 2011). Obwohl die Gesellschaft für Hochschulforschung[22] die Hochschuldidaktik als ein Querschnittsthema auffasst, weisen die genannten Autorinnen und Autoren ihre Publikationen nicht als hochschuldidaktisch aus, tragen dessen ungeachtet aber wichtige Denkanstöße zur Theoriebildung bei. Entsprechend werden die Beiträge Pasternacks (vgl. 2004 und 2009) in Kapitel D.III.6 genauer analysiert. Teichler (2011, 176), der sich mit der „Neu-Gestaltung der Beziehungen von Studium und Beruf" im Zuge der *Bologna-Reformen* auseinandergesetzt hat, stellt zunächst dar, wie das universitäre Studium bereits lange vor den *Bologna-Reformen* einen starken Berufsbezug aufwies, den es seitens der Hochschulen nun zu konzeptualisieren gelte. Im Zusammenhang „[l]angfristiger Wandlungstendenzen von Berufsprofilen" (ebd.) würde dabei etwa das *lebenslange Lernen* immer wichtiger, und zwar i. S. einer „stärkere[n] Betonung grundlegende[n] Wissen[s] und bessere[r] Förderung der Fähigkeit zum weiteren Lernen" (ebd., 177). Außerdem drängten neue Technologien „zu neuen Schwerpunktsetzungen zwischen den Disziplinen, mehr interdisziplinären Verknüpfungen und neuen Wissensbeständen quer über alle Fachrichtungen" (ebd.).

Darüber hinaus finden sich weitere zahlreiche Publikationen, die ihre bildungstheoretischen Ansätze nicht explizit als hochschuldidaktische Forschung zu kennzeichnen. Darunter fallen z. B. die Sammelbände *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* von Frey et al. (vgl. 2012) sowie *Studienziel Persönlichkeit* von Spoun und Wunderlich (vgl. 2005). Gerade letzterer trägt zur Theoriebildung eines übergeordneten universitären Bildungsbegriffs entscheidend bei und wird daher auch vom hochschuldidaktischen Diskurs aufgegriffen (vgl. u. a. Huber und Reinmann 2019, 9). In diesem Sammelband fragen die Autorinnen und Autoren „[…] nach

[22] Auf der Webseite der Gesellschaft für Hochschulforschung (vgl. o. J.) wird die Hochschuldidaktik unter der *Forschung zu Studium und Lehre* subsumiert: https://www.gfhf.net/ [zuletzt aufgerufen am 24.05.2024]

Grundlagen, Bedingungen, und Möglichkeiten von Persönlichkeitsbildung als Aufgabe der Universität“ (Spoun und Wunderlich 2005, 25) und „diskutieren die Rolle und Aufgabe, die der Wissenschaft dabei zukommen“ (ebd.). Unter die Beiträge fällt z. B. Eulers (vgl. 2005) differenzierter Ansatz des *forschenden Lernens*, der die Idee einer *Bildung durch Wissenschaft* aus einer kompetenztheoretischen Perspektive entwickelt und daher im Kapitel D.III.5 ausführlich analysiert wird. Nicht weniger bedeutsam erscheinen Lang-von Wins und von Rosenstiels (vgl. 2005) Überlegungen über die *Kompetenzentwicklung in der Universität*, die im Kapitel C.III. zur Erläuterung des Kompetenzbegriffs herangezogen werden.

Ebenso außerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses verortet ist Nida-Rümelins (vgl. 2014) Ansatz einer *akademischen Bildung*, welche ausschließlich der Universität vorbehalten sei. Bedeutsam erscheint hier, wie Nida-Rümelin (vgl. 2014 und Kapitel D.III.2.b) deren Spezifika auf Basis einer eigens entwickelten *Philosophie einer humanen Bildung* entwirft (vgl. Nida-Rümelin 2013).

Die in diesem Abschnitt nur exemplarisch dargestellten Ansätze, die sich nicht der Hochschuldidaktik zuschreiben, bilden einen Teil eines deutlich umfangreicheren Diskurses, zu dem bisher zahlreiche weitere Autorinnen und Autoren beigetragen haben (vgl. u. a. Habermas 1986, Fallon 1999, Tenorth 2010, Hierdeis 2011, Krijnen 2011 und 2013, Lenzen 2014, Ricken et al. 2014, Arnold 2015, Liesner 2016, Becker 2016, Schlaeger und Tenorth 2020, Bartosch 2024).

III. Kompetenz

Um sich den Begriffen *Schlüsselkompetenzen* und *Future Skills* als zwei zentralen Konzepten dieser Arbeit anzunähern, bedarf es zunächst der Bestimmung des Kompetenzbegriffs. Dieser bildet nicht nur die Grundlage für das Verständnis ersterer Begriffe, sondern hat sich in den letzten 25 Jahren im Zuge der *PISA-Studien* der OECD und der Bologna-Reformen zu *der* Leitkategorie pädagogischer sowie andragogischer Bildungsarbeit entwickelt.[23]

Der folgende Abschnitt skizziert die wesentlichen Charakteristika von Kompetenz anhand relevanter Definitionen und Modelle aus den Bildungswissenschaften. Im Interesse begrifflicher Klarheit wird dabei u. a. versucht, Kompetenz von den teils synonym verwendeten Begriffen *Fertigkeit, Qualifikation, Fähigkeit* und *Intelligenz* abzugrenzen. Auf dieser Grundlage wird das

[23] Für eine detaillierte Übersicht über die Genealogie des Kompetenzbegriffs und seinen Bedeutungen vgl. Lederer 2014 (323-395).

Kompetenzmodell des HQR analysiert, das Aufschlüsse über die spezifisch hochschulische Kompetenz aus der Perspektive von HRK und KMK (vgl. 2017) liefert. Die für die Fragestellung dieser Arbeit wesentliche Verhältnisbestimmung von Kompetenz und Bildung wird aufgrund der vielseitigen Bedeutungsfacetten, Schnittmengen und Differenzen beider Begriffe im Kapitel D.II gesondert analysiert.

1. Begriffsannäherung

Die Frage nach den konkreten Bedeutungsmerkmalen von Kompetenz erweist sich als herausfordernd, da der Begriff in unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen verwendet wird. Etymologisch stammt der Begriff vom lateinischen *competentia* und stand im Römischen Recht ursprünglich für Befugnis, Zuständig- oder Rechtmäßigkeit, während im Mittelalter damit „die jemandem zustehenden Einkünfte" (Lang-von Wins und von Rosenstiel 2005, 300) gemeint waren. In rechtlicher Hinsicht hat Kompetenz seine ursprüngliche Bedeutung weitestgehend beibehalten, „die wir auch in Organisationen der Wirtschaft finden, wenn z.B. darauf verwiesen wird, dass ein Bankangestellter die Kompetenz habe, Kredite bis zu einem Volumen von 100.000,- Euro zu vergeben" (ebd.). Aufgrund seiner breiten Verwendung in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften, wo Kompetenz häufig „als ein Synonym für Fähigkeit, Fertigkeit, Qualifikation, Potenzial, Eignung oder gar – ein anderer Aspekt – Anforderung verstanden" (ebd.) wird und seines gleichermaßen häufigen Gebrauchs in der Bildungswissenschaft entzieht sich der Begriff zunächst einer eindeutigen Definition (vgl. ebd.; Klieme und Hartig 2007, 12-14; Jung 2010, 1[24]; Baumann und Benzig 2013, 3). Klieme und Hartig (vgl. 2007, 14), die den Kompetenzbegriff und dessen Bedeutung im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs erörtern, weisen auf die Vielzahl an mittlerweile erarbeiteten Kompetenzmodellen hin. Diese habe manche dazu veranlasst, den Begriff als „völlig unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer" (ebd.) zu kritisieren. Zugleich zeigen Klieme und Leutner (vgl. 2006, 879), wie der bildungswissenschaftliche Diskurs den Begriff zu Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt aufgreift, „um veränderte Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt sowie damit zusammenhängende Bildungsziele zu charakterisieren." Dabei wird häufig ein

[24] So konstatiert Jung (2010, 1) für das Jahr 2008 mit Verweis auf Hartig (vgl. 2008, nach Jung (2010, 1)): „Auf das Jahr 2008 bezogen werden 8.889 Kompetenzeinträge in der Literaturdatenbank Bildung des Fachinformationssystems (FIS) Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) belegt (Hartig 2008: 14). Die Datenbank PsycInfo enthält für den Zeitraum 1985-2008 27.255 Eintragungen, was drei bis vier Veröffentlichungen pro Tag entspricht".

funktional-pragmatisches Verständnis zugrunde gelegt, wie es vor allem die pädagogisch-psychologische Forschung verwendet, nach der Kompetenz „die Fähigkeit einer Person [bezeichnet], situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen“ (Klieme und Hartig 2007, 16) – der hier verwendete Begriff *Fähigkeit* deutet bereits auf die Schwierigkeit hin, diesen vom Kompetenzbegriff inhaltlich abzugrenzen.

Für Lang-von Wins und von Rosenstiel (2005, 300), die aus einer psychologischen Perspektive argumentieren, beschreibt Kompetenz vor allem die „Möglichkeit, selbst organisiert zu handeln“ – ein Aspekt, der auf psychologische Beobachtungen von White (vgl. 1959; nach Lang-von Wins und Rosenstiel 2005, 301) zurückgeht. Dieser sieht Kompetenz als ein Ergebnis „der Entwicklung von Fähigkeiten, die weder genetisch noch durch Reifung determiniert sind, sondern vom Individuum selbst organisiert hervorgebracht werden“ (Lang-von Wins und Rosenstiel 2005, 301). Auf dieser Grundlage „sollte der Begriff der Selbstorganisation in einem relativen Gegensatz zu einem stark regelgeleiteten Vorgehen gesehen werden, obwohl natürlich auch andere Begriffsbestimmungen denkbar erscheinen“ (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentiert Chomsky (vgl. 1969; nach Lang-von Wins und Rosenstiel 2005, 301) in seinen linguistischen Überlegungen zur menschlichen Sprache. Für ihn basiert Kompetenz auf dem menschlichen Vermögen, mittels eines begrenzten Inventars syntaktischer Grundelemente nahezu unendlich viele, selbst noch nie gehörte, aber syntaktisch korrekte Sätze zu produzieren und zu verstehen (vgl. Erpenbeck 2002, 1; Lang-von Wins und von Rosenstiel 2005, 300-301). Von Bedeutung ist außerdem die von ihm getroffene Unterscheidung zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. Während Kompetenz dabei „als ein kognitives Regelsystem, mit dessen Hilfe (sprachliche) Handlungen generiert werden können“ (Jung 2010, 20), aufgefasst wird, bezieht sich Performanz auf den konkreten Sprachgebrauch, der empirisch wahrnehmbar sei. Von diesem Kompetenzverständnis abstrahierend und den Begriff nicht nur auf sprachliche Handlungen beziehend, schlussfolgert Hof (2002, 85):

> „Mit der Chomsky’schen Differenzierung ist zum Ausdruck gebracht, dass eine Unterscheidung zwischen Handlungsvoraussetzung und Handlungsdurchführung anzulegen ist. Kompetentes Handeln (Performanz) zeigt sich demzufolge in der konkreten Handlungsdurchführung, etwa der Interaktion von Individuen. Es setzt die Fähigkeit (Kompetenz) voraus, Person und Umwelt in Beziehung zu bringen.“

Mit der *Handlungsfähigkeit* und *Selbstorganisation* sind zunächst zwei Elemente beschrieben, die im bildungswissenschaftlichen Diskurs als zentrale Merkmale von Kompetenz gelten und die sich auf eine als herausfordernd erlebte Problemstellung beziehen (vgl. u. a. Jung 2010, 2;

Lederer 2014, 389-396; Erpenbeck et al. 2017). In diesem Sinne versteht Jung (2010, 13) unter Kompetenz im allgemeinen Sinne auch die „Befähigung zur Bewältigung." Diese bezieht sich „auf An- und Herausforderungen in der Lebens-, Lern- oder Arbeitswelt, die es anzunehmen und zu bewältigen gilt" (ebd., 2). Mit den Herausforderungen der vielseitigen Lebenswelt ist zugleich auf die *Kontext*- bzw. *Domänenabhängigkeit* als ein weiteres zentrales Merkmal verwiesen, denn „Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können" (Klieme und Leutner 2006, 879). Auch Jung (2010, 106) weist darauf hin, dass Kompetenzen „situativ und domänenbezogen erworben [werden], was sie eindeutig als Kompetenzinhalte identifiziert und die erforderlichen Aneignungsprozesse als Kompetenzerwerb."

2. Kompetenzdefinitionen

Grundlegend für den bildungswissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum ist das Kompetenzmodell von Weinert (vgl. 2001), das für das Lernen an Schulen (vgl. Klieme et al. 2003, 21-22) und Hochschulen (vgl. Bartosch 2019, 9) eine, wenn nicht *die* zentrale Bezugsgröße darstellt. Unter Kompetenzen versteht Weinert (2001, 27-28)

> die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

Mit dieser „in Deutschland zum Referenzzitat geworden[en]" (Klieme 2004, 2) Definition wird ein holistisches Verständnis von Kompetenz formuliert, das über *kognitive Befähigungen* hinausgeht und Kompetenzen als grundsätzlich *erlernbar* betrachtet. Interessant ist, dass Weinert (vgl. 1999, nach Klieme 2004, 1) wenige Jahre zuvor „in einem einflussreichen Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungen" (Klieme 2004, 1) unterschiedliche Begriffsvarianten unterschieden hat. In diesen Begriffsvarianten wird Kompetenz u. a. verstanden

- als „allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern" (Klieme 2004, 1);

- als auf bestimmte Anforderungssituationen bezogene „kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen“ (Klieme 2004, 1);
- als motivationale Orientierungen, „die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben“ (Klieme 2004, 1);
- als sog. Handlungskompetenz, welche „die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfelds, zum Beispiel eines Berufs bezieht.“ (Klieme 2004, 2);
- als Metakompetenzen, die auf „Wissen, Strategien oder auch Motivationen [basieren], die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern“ (Klieme 2004, 2).

Deutlich wird hier, dass Weinerts (vgl. 2001, 27-28) spätere Definition am ehesten der Begriffsvariante der Handlungskompetenz entspricht, da diese kognitive wie auch motivationale Orientierungen umfasst.

An dieses Verständnis von Kompetenz angelehnt ist die im internationalen bildungspolitischen Diskurs ebenso „ganzheitliche und weitgehend anerkannte Kompetenzdefinition der OECD“ (Weyer et al. 2017, 8), die im Rahmen des Projekts *Definition and Selection of key competencies* (DeSeCo) (vgl. OECD 2003) entwickelt wurde (vgl. Kapitel E.I.5). Kompetenz wird hier verstanden als

> ”the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.“ (OECD 2003, S. 2)

Innerhalb der Bildungswissenschaft weniger diskutiert, für ein differenziertes Verständnis jedoch bedeutsam ist die Definition von Jung (2010, 13). Hiernach wird *Kompetenz* auf umfassende Weise definiert als

> „[…] als die individuelle oder kollektive Befähigung eines Individuums kognitive, soziale und auch verhaltensmäßige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse so zu organisieren, dass individuelle oder kollektive Wünsche, Ziele oder auch gestellte Aufgaben und Anforderungen erfüllt werden können […]. Damit definiert sich Kompetenz (im Allgemeinen) als menschliche Befähigung weitgehend selbständig Herausforderungen bewältigen zu können. Dies betrifft Situationen, die dem Anspruch einer hohen Komplexität, der Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit gerecht werden […]. Bei gegebener Motivationslage und

> entsprechenden Umweltbedingungen wird versucht, die Herausforderung durch besondere Lern-, Anpassungs- und Veränderungsleistungen (durch Kompetenzerwerb) zu regulieren. In Bewältigungsprozessen wirken objektive Situationsmerkmale und deren subjektives Erleben zielgerichtet mit Veränderungsbereitschaften zusammen und verursachen damit reale Bewältigungsaktivitäten, die das als herausfordernd Erlebte überwinden oder zumindest lindern.“ (Jung 2010, 13)

Interessanterweise werden in dieser umfassenden Definition kompetentes Handeln bzw. die Bewältigung herausfordernder Situationen mit Lern- bzw. Anpassungsleistungen verbunden, sodass sich diese Leistungen *in der Erfahrung des Bewältigens* – i. S. eines *Learning by doing* – erst final vollziehen. Demnach sind kompetentes Handeln und Kompetenzerwerb nicht voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig. Ferner legt die Definition nahe, dass kompetentes Handeln dem Individuum *innere Organisationsprozesse* abverlangt, bei denen subjektives Erleben, Reflektieren und aktives Steuern der als herausfordernd erlebten Situation sowie Handlungs*bereitschaft* eine große Rolle spielen.

Ein eher normatives, im hochschuldidaktischen Diskurs inzwischen kaum noch beachtetes, Verständnis von Kompetenz findet sich in Roths (vgl. 1971) *Pädagogischer Anthropologie*. Dabei geht es, wie Grunert (2012, 47) treffend feststellt, um die Frage, „wie sich der Mensch als Instinkt- und Triebwesen im Zuge von Erziehung zu einem mündig handelnden Wesen entwickelt und versucht, diejenigen menschlichen Fähigkeiten herauszuarbeiten, die als Voraussetzungen für mündiges Handeln gefasst werden können.“

Mündigkeit wird von Roth (1971, 180) als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ definiert. Die Entwicklung dieser Handlungsfähigkeit – verstanden als „freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (ebd.) – bilde dabei die Voraussetzung für menschliches Reifen im Rahmen eines lebenslangen Entwicklungsprozesses. Die Normativität wird besonders durch die von Roth (vgl. ebd., 385-388) beschriebenen Barrieren deutlich, die dem Menschen auf dem Weg zur *verantwortlichen Handlungsfähigkeit* im Wege ständen und die Detjen (2013, 212) prägnant zusammenfasst:

> „Die erste Barriere ist die eigene Natur: Der Mensch muss seine ursprüngliche Abhängigkeit von Instinkten und inneren Reizen überwinden und sie durch frei intendiertes Handeln ablösen. Die zweite Barriere liegt in der äußeren Natur, d.h. in den Sachen. Der Mensch muss die ihn betreffende Sachwelt meistern, damit er nicht von ihr beherrscht wird. Der Mensch muss bei seinem Handeln daher immer auch den sozialen Bezug im Auge haben. Er muss darüber hinaus das soziale Handeln zum politischen Handeln erweitern können. Die vierte Barriere besteht in den moralischen Prinzipien, die als Orientierungsanleitungen und Handlungsanweisungen für das individuelle, soziale und politische Handeln fungieren. Der Mensch muss sich von jenen humanen Prinzipien leiten lassen,

> welche die Menschheit im Laufe ihrer Kulturgeschichte entwickelt hat. Ein noch so fundiertes Selbst- und Weltverständnis bleibt ungenügend, wenn es moralisch blind ist."

Im Hinblick auf die vierte Barriere merkt Roth (1971, 387) an, dass „das individuelle Handeln Sachen, Menschen und Gruppen gegenüber" der kritischen „Auseinandersetzung mit […] moralischen Prinzipien [bedarf]" (ebd.). Als eine Orientierung einer solchen Auseinandersetzung benennt Roth (ebd.) die Prinzipien der „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit", die in den allgemeinen Menschenrechten angelegt seien und deren kollektive Verwirklichung „als die eigentlich moralische [Aufgabe]" (ebd.) anzusehen sei.

Dieses normative Verständnis von Kompetenz rückt bereits in die Nähe des neuhumanistischen Bildungsbegriffs. Weil Roth (1971, 181) die Mündigkeit u. a. als „seelische Verfassung einer Person beschreibt, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist", kommen bspw. auch Klieme und Hartig (2007, 53) zu dem Schluss, dass dessen Kompetenzbegriff „an die Tradition des aufgeklärten Bildungsbegriffs an[knüpft]" (Klieme und Hartig 2007, 19). Und auch Grunert (vgl. 2012, 65) stellt diesbezüglich heraus, dass hier „Kompetenzen nicht mehr funktionalistisch an erlern- und vermittelbares Wissen und Können gebunden" seien, sondern in bildungstheoretischer Hinsicht „auf das Selbst- und Weltverhältnis des Individuums bezogen, indem Kompetenz wiederum nur im Modus der Reflexivität gedacht wird" (ebd.).

Insgesamt zeigen diese Definitionen ähnliche Bedeutungsfacetten, nach denen Kompetenz sich auf ein vom Individuum *selbst zu organisierendes Handeln in herausfordernden Situationen* bezieht, wobei Roth (vgl. 1971, 183) den Erfolg entsprechender Handlungen von *normativen (moralischen) Voraussetzungen* abhängig macht.

3. Dimensionen von Kompetenz

Roths (vgl. 1971) kompetenztheoretische Überlegungen bilden heute die Grundlage für die in den Bildungswissenschaften häufig getroffene Unterscheidung von drei *Kompetenzdimensionen* (vgl. Jung 2010, 53-55). So interpretiert Roth (1971, 180; hervorgeh. i. O.) das Konzept der Kompetenz

> „in einem dreifachen Sinne, a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz,* d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante

> Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können."

Aufbauend auf der Sachkompetenz als einer intellektuellen und der Sozialkompetenz als einer sozialen Mündigkeit findet in diesem Modell die Selbstkompetenz als moralische Mündigkeit ihre Vervollkommnung. Dabei hebt Roth (1971, 180) auch die gegenseitige Abhängigkeit der Kompetenzbereiche hervor: „Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Zustand. Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz."

Wenn auch nur selten in der von Roth (vgl. 1971, 180) beabsichtigten Normativität rezipiert, hat sich dessen dreidimensionale Konzeptualisierung von Kompetenz im deutschsprachigen ebenso wie internationalen bildungspolitischen Diskurs weitestgehend durchgesetzt. Dabei unterscheiden sich die Begrifflichkeiten jedoch zum Teil, wenn bspw. von personaler Kompetenz statt von Selbstkompetenz oder bisweilen von vier Dimensionen die Rede ist, indem die Sachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenz weiter ausdifferenziert wird (vgl. Klieme und Hartig 2007, 20; Lederer 2014, 370).

Die Klassifikation von Kompetenz anhand von drei oder vier Dimensionen ist nicht ohne Kritik geblieben. So weisen etwa Rogmann und Meyer (2013, 48; hervorgeh. i. O.) am Beispiel von Präsentationskompetenz darauf hin, dass ein didaktisch sinnvoll gestalteter Kompetenzerwerb an der Universität erst durch die Aufhebung der Einteilung in Kompetenzbereiche möglich sei:

> „Ist umfassende ‚Präsentationskompetenz' beispielsweise nicht gerade geprägt von der Verbindung des Einsatzes von Präsentationsmethoden (mediale Aufbereitung, Strukturgebung, Vermittlungsformenwahl, usw.) mit umfassenden Fähigkeiten zur Selbststeuerung (Selbstklärung, Lampenfieber, Sprechtempo, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.) und sozialer Kommunikation (Hineinversetzen in Adressatenkreis, Kontaktgestaltung, Umgang mit Fragen, Steuerung der Gruppendynamik usw.) zur angemessenen Vermittlung von sachbezogenen Inhalten?"

Auch Pätzold (vgl. 1999; nach Jung 2010, 58) kritisiert im Kontext beruflicher Handlungskompetenz eine künstliche anmutende Trennung von Kompetenzbereichen, die in Wahrheit bei der Aufgabenbewältigung in einer wechselseitigen Abhängigkeit ständen (vgl. auch Vonken 2001, 518). Jung (2010, 26) erwähnt in diesem Zusammenhang, „dass Kompetenz als die Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen ein ganzheitliches Verständnis erfordert, das emotionale, fachliche, strategische, methodische und soziale Komponenten zielgerichtet

integrier[t]“. Somit erscheine „ein Differenzieren in Kompetenzdimensionen (z. B. in Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen) unbedeutend“ (ebd.). Weitestgehend unberücksichtigt in dieser Kritik bleibt jedoch, dass Roth (vgl. 1971, 180) bereits selbst auf die Interdependenz der 3 Dimensionen – und somit implizit auf die künstliche anmutende Aufteilung in unterschiedliche Bereiche – hingewiesen hat (s. o.).

4. Motivational-affektive und kognitiv-rationale Kompetenzmerkmale

Wie an den zuvor genannten Kompetenzdefinitionen erkennbar wurde, besitzen gängige Kompetenzmodelle i. d. R. eine *motivational-affektive* und *kognitiv-rationale* Ebene (vgl. Lederer 2014, 389).[25] Die motivational-affektive Ebene wird häufig mit Begriffen wie *Motivation*, *Wünschen*, *Zielen*, *Einstellungen* oder *Werten* beschrieben, während die kognitiv-rationale Dimension sich auf das *Wissen* (z. B. deklaratives, prozedurales und handlungsstrategisches Wissen) und *Können* (z. B. Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren) bezieht. Beide Dimensionen lassen sich außerdem taxonomisch – d. h. durch eine systematische Klassifikation von Lernzielen (*Learning Outcomes*) – beschreiben. Aus Jungs (2010, 114) Sicht helfen Taxonomien durch ihren hierarchischen Aufbau dabei, „die Erwartungen an den Lehr-Lernprozess möglichst präzise zu formulieren und komplexe Aneignungsprozesse über kognitive, psychomotorische oder affektive Merkmale zu stufen“ (Jung 2010, 114). Eingearbeitet in die Fachqualifikationsrahmen und Modulhandbücher, sollen sie Lehrenden an Hochschulen eine Orientierung über die zu fördernden Kompetenzen und deren Niveaustufen geben, Studierenden wiederum inhaltliche Klarheit über Leistungsanforderungen (vgl. Schaper 2012, 58-59; Eid 2017, 38; Brendel et al. 2019, 111).

a. Motivational-affektive Kompetenzmerkmale

In der Beschreibung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale wird Bartosch (2019, 17) zufolge deutlich, dass menschliche Potentiale „erst durch den vorhandenen Antrieb

[25] Die Unterscheidung in eine motivational-affektive und kognitiv-rationale Dimension von *Kompetenz* wird an dieser Stelle von Lederer (vgl. 2014, 389) übernommen, der Weinerts (vgl. 2001) Kompetenzmodell auf diese Weise strukturiert. Grundsätzlich haben Kompetenzen als erlernbare Fähigkeiten noch eine dritte sensomotorische Dimension, die „sich auf die Bewegung des Körpers und der Körperteile, im Sinne räumlich zeitlich koordinierter und kontrollierter Bewegungsabläufe [beziehen]“ (Jung 2010, 126), auf die im bildungswissenschaftlichen Diskurs i. d. R. (so auch in dieser Arbeit) nicht weiter eingegangen wird. Im Rahmen eines umfassenden Verständnisses menschlicher Handlungen, wie sie in Roths (vgl. 1971, 180-183) Kompetenzmodell abgebildet ist, ist diese Dimension meist implizit mit angelegt – und sollte in theoretischer Hinsicht auch als weitere Ebene hinzugedacht werden können.

(Motivation), den Willen (Volition) und durch Sozialverhalten (Kommunikation und Kooperation) zur erfolgreichen Handlung gebracht“ werden könnten. Klieme und Hartig (2007, 13; hervorgeh. i. O.) weisen darauf hin, dass diese Merkmale „– jedenfalls wenn es um Erziehung und Bildung geht – eine normative Komponente [haben], bei der reflektiert wird, wer warum welche Dispositionen erwerben und nutzen soll bzw. darf (‚Zuständigkeit‘)“ (Klieme und Hartig 2007, 13; hervorgeh. i. O.). Solche Normen geben schließlich Auskunft darüber, wie in Weinerts (vgl. 2001, 27-28) zuvor zitierter Kompetenzdefinition der Begriff *verantwortungsvoll* konkret zu verstehen ist.

Auch Werte und individuelle Einstellungen werden häufig zu diesem Kompetenzbereich gezählt. Erpenbeck und Sauter (vgl. 2015, 5) führen diesbezüglich aus, dass „[d]er Begriff der Werte […] sehr vielseitig benutzt [wird]“ und bemühen sich daher zunächst um ein möglichst „breit akzeptierbares Werteverständnis […].“ I. S. Barans (1990, 8; zitiert nach Erpenbeck und Sauter 2015, 7) seien Werte im weitesten Sinne das,

> „was aus verschiedenen Gründen aus der Wirklichkeit hervorgehoben wird und als wünschenswert und notwendig für den auftritt, der die Wertung vornimmt, sei es ein Individuum, eine Gesellschaftsgruppe oder eine Institution, die einzelne Individuen oder Gruppen repräsentiert.“ [26]

Die Funktion von Werten liege wiederum „in der Ermöglichung von Handeln in einer unüberschaubaren, hochkomplexen, selbstorganisativen Welt“ (Erpenbeck und Sauter 2015, 8). Im gleichen Sinne argumentiert Jung (2010, 22-23; hervorgeh. i. O.), dem zufolge Kompetenz „verantwortete Regeln, Werte und Normen [integriert], die – als ‚Ordner‘ – das selbst organisierte soziale Handeln bündeln, ordnen und konsensualisieren.“

Doch ob sich Menschen in gleichem Maße zu einem Wert bekennen oder nicht, hängt aus soziologischer Perspektive von den jeweiligen individuellen Einstellungen ab. Bierhoff und Rohmann (2014, 87-88) zufolge besitzen Einstellungen „eine Wert-Ausdrucksfunktion, da sie bestimmte Präferenzen der Person kennzeichnen“. Außerdem könnten sie „der Funktion der

[26] Dieser Wertebegriff entspricht zumindest im Wesentlichen dem Verständnis in der Soziologie. Auch Gensicke und Neumeier (2014, 610) definieren Werte als „Vorstellungen oder Auffassungen vom Wünschenswerten, [die] in Gesellschaften und Kulturen als handlungsleitende und vereinende Prinzipien firmieren. Sie liefern demnach für das menschliche Handeln den allgemeinen Orientierungsrahmen. Zudem wirken Werte identitätsstiftend, da sie Normalitätsvorstellungen des gesellschaftlich als wünschenswert angesehenen Handelns und Verhaltens transportieren. Es lässt sich also definieren: Werte sind allgemeine und grundlegende Orientierungsstandards, die für das Denken, Reden und Handeln auf individueller und auf kollektiver Ebene Vorgaben machen und dabei explizit artikuliert oder implizit angenommen werden.“

Ich-Abwehr dienen, indem z. B. durch positive Einstellungen gegenüber Minderheiten Schuldgefühle gemildert werden, die durch die gesellschaftliche Benachteiligung dieser Minderheiten ausgelöst werden“ (ebd.). So greift bspw. Eulers (vgl. 2005, 261) Kompetenzmodell den Aspekt individueller Einstellungen in der Dimension des Wertens auf. Dabei beziehe sich das Werten auf

> „eine bestimmte Einstellung beziehungsweise affektive Haltung gegenüber Sachen, in der Beziehung zu anderen Menschen oder gegenüber Facetten der eigenen Person eingenommen. Diese Gegenstände des Wertens werden beispielsweise unter moralischen, ästhetischen oder Nützlichkeitskriterien eher als wertvoll oder wertlos beurteilt.“ (ebd.)

Werten ebenso wie individuellen Einstellungen ist somit gemein, dass sie als Orientierungsrahmen bzw. Grundlage von menschlicher Handlungsmotivation dienen (vgl. Euler 2005, 261; Erpenbeck 2019, 68).

Weil sich Einstellungen von Mensch zu Mensch unterscheiden, werden Kompetenzen im hochschuldidaktischen Diskurs auch als *individuelle Handlungsdispositionen*, *-befähigungen* oder auch *Selbstorganisationsdispositionen* beschrieben (vgl. z. B. Ufert 2015a, 28; Bartosch 2019, 7; Ehlers 2020, 57). Nach Böhm (vgl. 2005, 178; nach Ufert 2015a, 28) ist diese individuelle Dimension von Kompetenz weder rein genetisch determiniert noch in einem biologisch ablaufenden Entwicklungsprozess begriffen. Vielmehr unterstreiche sie den Einfluss individuell-dispositiver Eigenschaften auf den Kompetenzerwerb, die wiederum als „ein Gefüge von Verhaltensbereitschaften im Zusammenspiel von Anlagen und Umwelt“ (ebd.) zu begreifen seien. Diese Überlegungen machen deutlich, dass Studierende unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den Kompetenzerwerb einbringen, die Jung (vgl. 2010, 21-22) auch als *subjektive Tiefenstruktur* von Kompetenz bezeichnet. Aufgrund des Einflusses von Einstellungen auf den Kompetenzerwerb hält etwa Ufert (2015a, 28) „deren Bewusstmachung und Reflexion in vielen Lernkontexten [für] erforderlich […], um vorurteilsfreie Abwägungen treffen zu können.“

Interessanterweise findet der motivational-affektive Kompetenzbereich in der hochschuldidaktischen Praxis bis dato nur wenig Beachtung. Aufgrund seiner Bedeutung jedoch – denn durch dessen Aktivierung (u. a. durch Motivation) kann sich kompetentes Handeln erst vollziehen – soll im Folgenden die von Gröblinghoff (2015, 6) für die Hochschullehre konzipierte Taxonomie dargestellt werden. Denn sie operationalisiert diesen Kompetenzbereich beispielhaft und nachvollziehbar. Sie basiert auf Krathwohl et al. (vgl. 1964, nach Gröblinghoff 2015, 6) und „befasst sich mit der emotionalen Seite des Lernens und reicht von der grundsätzlichen

Bereitschaft, Informationen zu empfangen bis zur Integration von Glauben, Ideen und Haltungen“ (Gröblinghoff 2015, 6). Darüber hinaus erhebt sie den Anspruch, „die Bereiche der Sozial- und Personal-/Selbstkompetenz“ (ebd.) zu reflektieren:

STUFE	**BEISPIEL**	**VERBEN**
1. Empfangen: Die Bereitschaft, Informationen zu empfangen	durch respektvolles Zuhören oder Sensibilität für soziale Probleme	beachten, wahrnehmen, bemerken, Aufmerksam werden, Gewahr werden, Bewusst werden, bedenken, beherzigen, innewerden, erfahren, auffallen, berücksichtigen, feststellen, auswählen, entdecken, in Rechnung Stellen
2. Reagieren: Die aktive Teilnahme am eigenen Lernen	Durch die Teilnahme an Gruppendiskussionen, das Halten einer Präsentation oder die Demonstration von Interesse am Fachgebiet	einwilligen, bereit sein zu, interessiert sein an, Gefallen finden an, sich richten nach, Anteil nehmen an, Freude haben, Befriedigung empfinden, angesprochen sein durch
3. Werten: Reicht von der bloßen Akzeptanz eines (gesellschaftlichen) Wertes bis hin zur eigenen Verpflichtung gegenüber diesen Werten	durch die Teilnahme an demokratischen Prozessen oder die Übernahme sozialer Verantwortung	akzeptieren, einverstanden sein, gelten lassen, tolerieren, zulassen, gutheißen, annehmen, anerkennen, sich verpflichtet fühlen, erfolgen, sich binden, überzeugt sein, sich einsetzen für
4. Organisieren (von Werten): Bezieht sich auf den funktionalen Ausgleich beim Zusammenstoßen verschiedener Werte oder Wertvorstellungen oder deren Akzeptanz bei eigener abweichender Meinung	wenn Freiheit und Verantwortung in einem Staatswesen in Einklang gebracht werden sollen oder bei der Akzeptanz professioneller ethischer Standards	abwägen, richtig einschätzen, würdigen, einstufen, vergleichen, strukturieren, prüfen, Prioritäten entwickeln, Werte abwägen, Werte einordnen, Beziehungen herstellen, Beurteilungsmaßstäbe finden, Werthaltungen entwickeln
5. Charakterisieren (von Werten): eigenes Wertesystem hinsichtlich Einstellungen, Ideen und Haltungen beschreiben, das sich Einzelne selbst auferlegt hat und nach dessen Maximen er konsistent und vorhersehbar agiert		

Tabelle C.1: Taxonomie affektiver Lernprozesse nach Gröblinghoff (2015, 6), der diese in Anlehnung an Krathwohl et al. (vgl. 1964, 176-185) formuliert und um die Dimensionen *Beispiel* und *Verben* erweitert hat

Die Tabelle, welche den motivational-affektiven Kompetenzbereich anhand verschiedener Stufen – vom *Empfangen* als erster Stufe bis hin zum *Charakterisieren* (von Werten) als letzter Stufe – strukturiert, ermöglicht es, die zunächst abstrakt anmutenden *Stufen* (z. B. *Organisieren*) durch die von Gröblinghoff (vgl. 2015, 6) hinzugefügten *Beispiele* (z. B. der Einklang von *Freiheit* und *Verantwortung*) und *Verben* (z. B. *vergleichen*, *Werthaltung entwickeln*) zumindest lerntheoretisch so zu operationalisieren, dass sich für die Selbst- und Sozialkompetenz spezifische Lernziele formulieren lassen.

a. Kognitiv-rationale Kompetenzmerkmale

In den kognitiv-rationalen Kompetenzbereich fallen die *Wissensdimension* (*Wissen*) und die *kognitive Prozessdimension* (*Können*) (vgl. Jung 2010, 2) – beide lassen sich taxonomisch darstellen. Die Wissensdimension lässt sich anhand verschiedener *Wissensarten* beschreiben, wie der Diskurs der beruflichen Bildung exemplarisch zeigt. Bspw. teilen Edelmann und Tippelt (vgl. 2007, 140) sowie Achtenhagen und Baethge (vgl. 2007, 56) diese Dimension ein in *deklaratives Wissen* (wissen, was), *prozedurales Wissen* (wissen, wie) und *strategisches Wissen* (wissen, wann, Bedingungswissen). Bezugnehmend auf Anderson und Krathwohl (vgl. 2001, 46, nach Gröblinghoff 2015, 5), teilt Gröblinghoff (2015, 5) die Wissensdimension für die Lehrpraxis an Hochschulen in ähnlicher Weise ein:

HAUPTKATEGORIE	UNTERKATEGORIE	BEISPIEL
1. Faktenwissen: Grundlagen, über die Studierende verfügen müssen, um mit einer Disziplin vertraut zu sein oder Fachprobleme lösen zu können	Kenntnis der Fachterminologie	Technisches Vokabular
	Kenntnis der Bestandteile und spezifischer Eigenheiten	Wichtigste natürliche Ressourcen, zuverlässige Informationsquellen
2. Konzeptionelles Wissen: Beziehungen zwischen den Grundelementen innerhalb einer größeren Struktur, die jene funktionstüchtig machen	Kenntnis der Klassifikation und Kategorisierung	Geologische Zeitabschnitte, Unternehmensformen
	Kenntnis der Prinzipien und Generalisierung	Satz des Pythagoras, Gesetz von Angebot und Nachfrage
	Kenntnis der Theorien, Modelle und Strukturen	Evolutionstheorie, das Zweikammersystem
3. Prozedurales Wissen: Vorgehensweise, Forschungsmethoden, Kriterien für die Anwendung von Kompetenzen, Algorithmen, Techniken und Methoden	Kenntnis der fachspezifischen Kompetenzen und Algorithmen	Techniken des Malens mit Wasserfarben
	Kenntnis der fachspezifischen Techniken und Methoden	Interview-Methoden, wissenschaftliches Arbeiten
	Kenntnis der Kriterien zur Wahl eines zweckmäßigen Verfahrens	Kriterien zur Beurteilung der Umsetzbarkeit einer bestimmten Methode zur Berechnung des Kostenaufwandes
4. Metakognitives Wissen: Wissen über Kognitionen im Allgemeinen sowie Bewusstheit und Kenntnis der eigenen Kognitionen	Strategisches Wissen	Kenntnis der Gliederung als Mittel zur Erfassung der inhaltlichen Struktur des Kapitels in einem Lehrbuch
	Kenntnis kognitiver Aufgabenstellungen, einschließlich der einschlägigen Sinnzusammenhänge und der entsprechenden Voraussetzungen	Kenntnis verschiedener Testverfahren, die von bestimmten Lehrenden eingesetzt werden
	Selbstkenntnis	Kenntnis des eigenen Wissensstandes

Tabelle C.2: Haupt- und Unterkategorien der Wissensdimension nach Gröblinghoff (2015, 5), der die deutschsprachige Übersetzung von Anderson und Krathwohl (2001, 29) durch die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (AfH 2010, 19-20) zugrunde legt.

Gerade weil die Tabelle exemplarisch aus abstrakten *Hauptkategorien* (z. B. konzeptionelles Wissen) *konkrete Beispiele* (z. B. Gesetz von Angebot und Nachfrage oder Evolutionstheorie) ableitet, die sich auf das wissenschaftliche Arbeiten beziehen, stellt sie ein Beispiel für die Operationalisierung der Wissensdimension im Studium dar.

Nach Gröblinghoff (2015, 5) lassen sich mit dieser vierdimensionalen Wissensstruktur „die gewünschten Fähigkeiten oder Fertigkeiten der Studierenden sowie Inhalts- und Handlungselemente“ beschreiben. Die Lehrziele umfassten dabei „einerseits das inhaltlich-fachliche Wissen, die harten Fakten eines Fachs (Fachkompetenz). Andererseits gehören dazu aber auch Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen sowie Personal-/Selbstkompetenzen“ (ebd.)

Die Fähigkeit, „Gelerntes zu verallgemeinern und auf neue, unbekannte Kontexte anzuwenden“ (Gröblinghoff 2015, 5), setze wiederum weitere Kompetenzen voraus. Nach Gröblinghoff (ebd.) lassen sich mit einer Taxonomie für die kognitive Prozessdimension (Können) „vor allem Lernergebnisse in den Bereichen der Fach- und Methodenkompetenzen beschreiben“ (ebd.). Wie aus dessen folgender Abbildung ersichtlich wird, reichen diese vom Aufbau, über Anwendung bis hin zur Aktualisierung/Generierung von Wissen. Sie werden dabei hierarchisch in sechs Stufen unterteilt, die ihrerseits durch Beispiele und weitere Verben operationalisiert werden:

PROZESS KATEGORIE/STUFE	KOGNITIVER PROZESS/ VERBEN	BEISPIEL	WEITERE VERBEN
1. Erinnern (Wissen): Auf relevantes Wissen im Langzeitgedächtnis zugreifen	Erkennen	Daten wichtiger historischer Ereignisse (wieder-)erkennen	Schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, ausführen, skizzieren, erzählen
	Erinnern	Sich Daten wichtiger historischer Ereignisse in Erinnerung rufen	
2. Verstehen: Informationen in der Lerneinheit Bedeutung zuordnen, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch	Interpretieren	Wichtige Aussagen paraphrasieren	darstellen, beschreiben, bestimmen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, erklären, formulieren, zusammenfassen, lokalisieren, präsentieren, erläutern, übertragen, wiederholen
	Veranschaulichen	Beispiele von Kunststilen nennen	
	Klassifizieren	Beschreibungen oder Beobachtungen von geistigen Störungen klassifizieren	
	Zusammenfassen	Eine kurze Zusammenfassung von beobachteten Videosequenzen schreiben	
	Folgern	In einer Fremdsprache aus Beispielen eine grammatikalische Regel herleiten	
	Vergleichen	Historische Ereignisse mit aktuellen Situationen vergleichen	
	Erklären	Die wichtigsten Ereignisse im Frankreich des 18. Jh. erklären	
3. Anwenden: Einen Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden	Ausführen	Eine mathematische Funktion berechnen	durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
	Implementieren	Bestimmen, auf welche Fälle Newtons zweites Gesetz anwendbar ist	
4. Analysieren Lerninhalte in ihre konstruierten Elemente zerlegen und bestimmen, wie diese untereinander zu einer übergreifenden Struktur oder einem übergreifenden Zweck verbunden sind	Differenzieren	Zwischen relevanten und irrelevanten Informationen in einer mathematischen Textaufgabe unterscheiden	testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
	Organisieren	Aus Hinweisen in einer historischen Abhandlung eine Argumentation für oder gegen eine bestimmte historische Position aufbauen	
	Zuordnen	Den Standpunkt eines Autors oder einer Autorin eines Essays bezüglich seiner oder ihrer politischen Ausrichtung bestimmen	
5. Beurteilen: Informationen in der Lerneinheit Bedeutung zuordnen, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch	Überprüfen	Feststellen, ob die Schlussfolgerung eines Wissenschaftlers aufgrund vorliegender Daten plausibel sind	beurteilen, argumentieren, voraussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren
	Bewerten	Entscheiden, welche von zwei Methoden die bessere ist, um ein Problem zu lösen	
6. Er-(Schaffen): Elemente zu einem kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammensetzen; Elemente zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur zusammenfügen	Generieren	Eine Hypothese zu einem beobachtbaren Phänomen formulieren	durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
	Planen	Eine Disposition zu einer Seminararbeit schreiben	
	Entwickeln	Ein Biotop für bestimmte Arten oder bestimme zwecke bauen	

Tabelle C.3: Kategorien der kognitiven Prozessdimension nach Gröblinghoff (2015, 5), der die deutschsprachige Übersetzung von Anderson und Krathwohl (2001, 31) durch die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (AfH 2010, 19-20) zugrunde legt – und in Anlehnungen an Bachmann (vgl. 2011; nach Gröblinghoff 2015, 5) um weitere Verben erweitert.

Auch hier wird deutlich, wie die zunächst abstrakt anmutenden Stufen der kognitiven Prozessdimension (z. B. *Verstehen*) durch konkrete *Beispiele* (z. B. Paraphrase wichtiger Aussagen) und *Verben* (z. B. ableiten, erklären) für die Lehrpraxis konkret beschrieben werden können. Dabei stellt diese ebenfalls auf Bloom (vgl. 1956) zurückgehende Systematisierung von kognitiven Handlungen bzw. Leistungen für Roth (vgl. 1971, 182) die Grundlage für das problemlösende Lernen dar. Nach Volk (2020, 219) kann diese Taxonomie „als ein echter Klassiker im Bereich der Hochschuldidaktik und darüber hinaus für die Pädagogik angesehen werden."

c. Das Verhältnis motivational-affektiver und kognitiv-rationaler Kompetenzmerkmale

Motivational-affektive und kognitiv-rationale Kompetenzmerkmale gelten als miteinander verschränkt. In diesem Sinne betrachtet Jung (2010, 17) es als ein Merkmal kompetenten Handelns, „[a]uf affektiven Grundlagen (motivational, volitional) basierend, […] fachliches, methodisches und strategisches Wissen und Können" (ebd.) zu entwickeln, „das zielgerichtet eingesetzt und evaluiert wird" (ebd.). Auch Roth (vgl. 1971, 185; hervorgeh. i. O.) betont die wechselseitige Abhängigkeit beider Kompetenzmerkmale, deren Lernziele durch *aktives Reflektieren* erreicht werden könnten:

> „[D]ie letzte Stufe der kognitiven Lernziele muß mit der letzten Stufe der emotional-affektiven Lernziele korrespondieren. Sie muß in beiden Fällen ‚evaluation' heißen im Sinne von denkendem Werten und wertendem Denken. Das kognitive Element und damit das der Offenheit für neue Wertungen muß gleichwertig zur Geltung kommen."

Aus Jungs (2010, 116-117) Sicht müssen Kompetenzkonzepte daher kognitiv-rationale und motivational-affektive Merkmale gleichermaßen integrieren. Denn

> „[g]emäß des hier vertretenen Verständnisses von Kompetenz (zielgerichtetes Zusammenwirken von Aspekten des Wollens, Wissens, Handelns, Reflexion) wird deutlich, dass additiv nebeneinander stehende Taxonomien (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) nicht ausreichen, die komplexen Prozesse zu erklären." (ebd. 116)

Dem gegenüber schlagen Klieme und Leutner (2006, 880) vor, „in empirischen Untersuchungsdesigns kognitive und motivationale Tendenzen getrennt zu erfassen, gerade weil nur so ihre Wechselwirkung analytisch dargestellt werden kann."

1. Das Verhältnis von Kompetenz zu den Begriffen Fertigkeit, Qualifikation, Fähigkeit und Intelligenz

Auch wenn sich der Kompetenzbegriff im Zuge der Bologna-Reformen inzwischen zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Studium und Lehre entwickelt hat, ist häufig „eine fehlende

Trennschärfe zu anderen pädagogisch-didaktischen Leitbegriffen“ (Jung 2010, 19) festzustellen. Wie in Kapitel C.III.1 bereits angedeutet, geht es dabei vor allem um Begriffe wie Fertigkeit, Qualifikation, Intelligenz, Fähigkeit und Bildung. Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, diese Begriffe von Kompetenz abzugrenzen und auf diese Weise zur weiteren Begriffsklärung beizutragen. Weil das Verhältnis von Kompetenz und Bildung für die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit von besonderer Bedeutung ist, wird dieses in Kapitel D.II gesondert erörtert.

a. Kompetenz und Fertigkeit

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur ermöglicht es, Kompetenzen von Fertigkeiten zu unterscheiden. Letztere zeichnen sich nach Erpenbeck (vgl. 2002, 3) durch einen relativ hohen Kontrollgrad aus, der sich in einer tendenziell *regelgeleiteten Handlungsausführung* zeigt. Entsprechend definiert Hacker (1998, 655; zitiert nach Erpenbeck 2002, 3) Fertigkeiten als „durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten“. Der Begriff *automatisch* impliziere, „daß eine Ausführung ohne bewußte Führung und Kontrolle möglich ist“ (ebd.). Kompetenz hingegen ermögliche ein *sicheres* Handeln in einer *herausfordernden*, d. h. durch Zieloffenheit und -unsicherheit gekennzeichneten, Situation (vgl. Erpenbeck 2002, 4-5). Im Rahmen von *Selbstorganisation* bezieht sich Kompetenz nach Jung (vgl. 2010, 21) auf die Befähigung zur Handlung, die aufgrund vorhandener Unsicherheit gerade nicht streng regelgeleitet abläuft, auch wenn beim kompetenten Handeln durchaus auf Fertigkeiten zurückgegriffen wird. Entsprechend schlussfolgern auch Lang-von Wins und von Rosenstiel (2005, 302), dass Kompetenzen gerade dann relevant würden, „wenn sich ein Mensch neuen, komplexen und nicht vorhersehbaren Anforderungen gegenübersieht, für die er detailliert – weil es eben um Unvorhersehbares geht – nicht vorbereitet werden konnte.“ Auch der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQR), der den gesamten Bildungssektor vom Primar- bis in den Hochschulbereich anhand der Deskriptoren *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* europaweit auf insgesamt 8 Niveaustufen definiert, spiegelt den hier definierten Unterschied zwischen Kompetenz und Fertigkeit in etwa wider. Darin werden Fertigkeiten bspw. auf Masterebene (Stufe 7) als „spezialisierte […] Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation“ (Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union 2008, 6) beschrieben, „um neue Erkenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln“ (ebd.). Der Begriff Kompetenz wiederum wird als die „Leitung und Gestaltung komplexer,

unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern“ (ebd.) betrachtet. Dabei sei die „Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis“ (ebd.) miteingeschlossen.

b. Kompetenz und Qualifikation

Das Kriterium unbekannter Anforderungen ist auch für die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Qualifikation relevant (vgl. Erpenbeck 2002, 4). Ähnlich wie beim Fertigkeitsbegriff ist oft von Qualifikation die Rede, wenn „bereits heute bekannte Anforderungen von morgen bewältigt werden [sollen]“ (Lang-von Wins und von Rosenstiel 2005, 302). Auch Arnold (2010, 252) beschränkt den Begriff der „Q[ualifikation] auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen“. Einem solchen, gerade nicht auf Selbstorganisation basierenden, Verständnis von Qualifikation folgen auch Erpenbeck et al. (vgl. 2017, XVI), die zusätzlich die Eigenschaft der Zertifizierbarkeit hervorheben. Demnach würden Qualifikationen

> „nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden. Einem ‚gelernten‘ Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen.“ (vgl. ebd.; hervorgeh. i. O.)

Im EQR zeigt sich in ähnlicher Weise ein mit äußerer Beurteilung verbundenes Verständnis des Qualifikationsbegriffs (vgl. Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union 2008, 4). Darin wird dieser definiert als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (ebd.). In ähnlicher Weise wird der Begriff von Arnold (vgl. 2010, 251-252) konträr zur *subjektbezogenen* Kompetenz als *arbeits- und objektbezogen* oder *sachverhaltszentriert* charakterisiert. Erpenbeck (2002, 4) zufolge stellt der in den 1960er Jahren aufgekommene Qualifikationsbegriff einen funktionalen Zusammenhang zwischen einem präzise „abgestimmten und kontrollierendem Lernprozess“ und einer „konkrete[n] (beruflichen) Verwendungssituation“ her. Zugleich entbehre der Begriff des subjektbezogenen Wert- und Einstellungsaspekts, wie folgendes, von Erpenbeck et al. (2017, XVII) erarbeitetes, Einschließungsverhältnis verschiedener Begrifflichkeiten verdeutlicht:

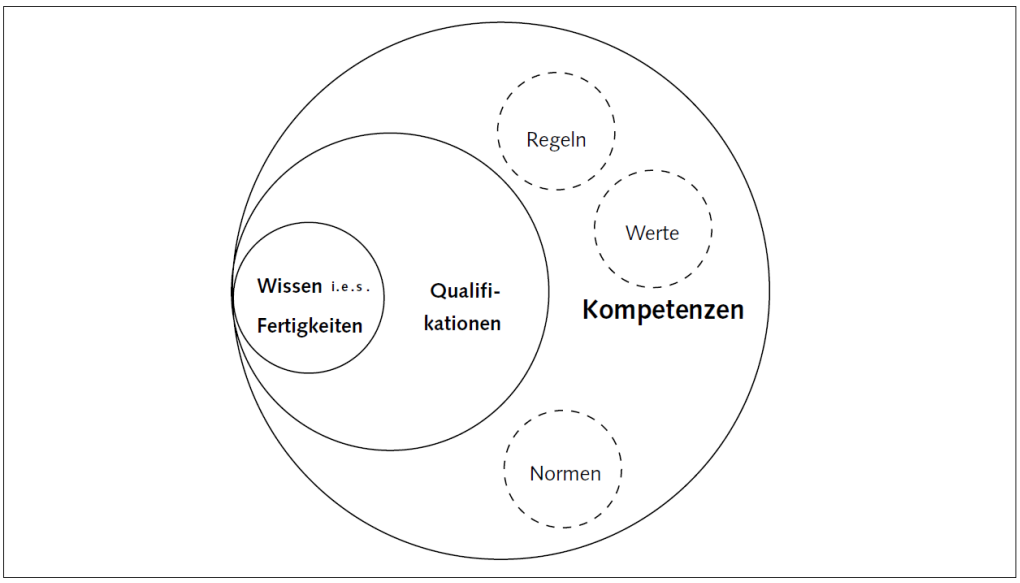

Abbildung C.1: Einschließungsverhältnis von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten nach Erpenbeck et al. (2017, XVII)

Wie zu sehen ist, gelten Wissen (Fertigkeiten) und Qualifikationen in diesem Schema zwar als Bestandteile von Kompetenz, doch können sie den Begriff aufgrund seiner komplexeren Qualität nicht ersetzen. Außerdem fällt auf, dass Fähigkeiten (vgl. nächster Abschnitt) als weiterer Bestandteil von Kompetenz im obigen Schaubild Erpenbecks et al. (vgl. 2017, XVII) nicht vorkommen, jedoch in Weinerts (vgl. 2001, 27-28) oder Jungs (vgl. 2010, 13) Kompetenzdefinition als fester Bestandteil enthalten sind.

Ufert (2015a, 24) hingegen betrachtet Qualifikationen zwar ebenfalls als Bestandteil einer übergeordneten Kompetenz, bezieht jedoch den Fähigkeitsbegriff explizit mit ein:

> „Ob ich kompetent bin, zeigt sich darin, dass ich erworbenes Wissen auch auf neue, andersartige Situationen anwenden kann. Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen selbst sind also noch keine Kompetenzen, sie bilden vielmehr ihre Grundlage und sind als Voraussetzungen notwendig."

Ganz ähnlich argumentiert Reetz (1999, 38-39) im Kontext beruflicher Handlungskompetenz:

> „Aus der Sicht des Beschäftigungssystems werden die jeweils nachgefragten, aktuell verwertbaren Fähigkeiten, derartigen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, als Qualifikationen bezeichnet. Aus der pädagogischen Perspektive einer Kompetenz bilden die abgeforderten Qualifikationen […] aber nur einen Teil des Potenzials, das mit beruflicher Handlungskompetenz umschrieben wird. Der Kompetenzbegriff ist also gegenüber dem Qualifikationsbegriff nicht nur umfassender, er bringt auch die jeweilige Fähigkeit zur Erzeugung von Verhalten auf Basis von individueller Selbstorganisation stärker zum Ausdruck".

c. Kompetenz und Fähigkeit

Das Verständnis von Kompetenz als *Befähigung zum selbstorganisierten Handeln* lässt begrifflich bereits auf eine semantische Nähe zwischen Fähigkeit und Kompetenz schließen. Entsprechend kompliziert erweist sich auch die Unterscheidung beider Begriffe. Jung (2010, 19) versteht unter Fähigkeiten zunächst

> „die psychische und physische Voraussetzung für leistungsbezogenes Verhalten, das in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert wird. Sie konstituieren sich durch anlagebedingte Dispositionen (Begabung, Talent, Reife) und werden in Sozialisations-, Lern- und Übungsprozessen entwickelt. Damit beschreiben sie ein ‚fähig', ‚bereit' und ‚in der Lage sein', Handlungen zu vollziehen. Da die Anzahl der Handlungen unbegrenzt ist, ist auch die Zahl der Fähigkeiten unbegrenzt. Während elementare Fähigkeiten wie ‚hören', ‚sehen' und ‚schmecken' überwiegend anlagebedingt sind, schließen entwickelte Fähigkeiten (z.B. musikalische, mathematische, handwerkliche) entsprechende Aneignungsprozesse (Lernen, Üben) ein." (hervorgeh. i. O.)

Dabei zielen Fähigkeiten laut Jung (2010, 19) „begrifflich auf das angelegte Potenzial, während bei den Fertigkeiten die handlungsregulierenden Komponenten dominieren und Kenntnisse eindeutig kognitiv determiniert sind" (ebd.). Der Erwerb neuer, auf erkannten und verinnerlichten Regeln basierender, Fertigkeiten setze „grundlegende Befähigung (Fähigkeiten) voraus und baut auf den bisher erworbenen Fertigkeiten auf" (ebd.). Relevant erscheint in dieser Definition, dass gewisse Fähigkeiten nicht nur auf anlagebedingten Dispositionen aufbauen, sondern durch Übungsprozesse entwickelt bzw. verändert werden könnten. Insgesamt beschreibe die Trias aus

> „*Fähigkeiten*, *Fertigkeiten* und *Kenntnissen* die durch Lehr-Lernprozesse angestrebten ganzheitlichen Verhaltensänderungen der Lernenden (Kompetenzentwicklung). Dabei hängt der Erfolg des Aneignungsprozesses nicht nur von den Befähigungen ab, sondern ist auch das Resultat von affektiven Komponenten (Motivation, Bereitschaft, Wille) sowie von Erfahrung und Übung." (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Den Unterschied zwischen Kompetenz und Fähigkeit erklärt Jung (vgl. 2001, 19-20) durch Bezug zu Mulder (vgl. 2007, 8-9). Dieser bestimmt in einer Studie zur Kompetenzentwicklung den Unterschied zwischen beiden Begriffen durch das Verhältnis eines Ganzen zu seinen Teilen:

> „Während des Projekts bereitete mir der Unterschied zwischen Kompetenz (competence) und Fähigkeit (competency) Kopfzerbrechen, doch ich glaube, dass diese Frage nicht so schwierig zu klären ist, wie ich zunächst dachte. In einem bildungsbezogenen Kontext bedeutet Kompetenz (competence) die allgemeine Fähigkeit von Personen (oder Organisationen), eine Leistung zu erbringen (zum Beispiel eine Arbeit auszuführen, eine Tätigkeit wahrzunehmen, ein Problem zu lösen), die sich entwickelt, und wenn ein Programm erfolgreich abgeschlossen ist, erhält der Absolvent ein Zeugnis. Eine Fähigkeit (competency) ist Teil der Kompetenz (competence). Ich betrachte die Beziehung zwischen Kompetenz

> (competence) und Fähigkeit (competency) daher als Beziehung zwischen einem Ganzen zu seinen Teilen.“ (ebd.)

Gemäß der Auffassung von Kompetenz als allgemeiner Fähigkeit für leistungsbezogenes Verhalten ist die Fähigkeit nach Jung (2010, 20) als ein „Teil einer ganzheitlichen Kompetenz“ aufzufassen, „die sich, je nach Art der zu bewältigenden Herausforderungen, aus verschiedenen Fähigkeiten konstituiert“ (ebd.).

Bezugnehmend auf Frey (vgl. 2006, 32; zitiert nach Grabosch 2020, 23) und aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive argumentierend, beschreibt auch Grabosch (2020, 23) Fähigkeiten als ein Bündel von

> „planvoll gebündelte[n] physische[n] und psychische[n] Fertigkeiten, die zum Ausführen dieser Fähigkeit benötigt werden. Als Beispiel kann die Kommunikationsfähigkeit angeführt werden: Zur Ausführung dieser werden alle planvoll gebündelten Fertigkeiten zur Kommunikation wie beispielsweise die Möglichkeit zur verbalen und nonverbalen Ausdrucksweise, die Fähigkeit, verbale und nonverbale Ausdrucksweise zu verstehen und nachzuvollziehen, Zuhören usw. benötigt. Letztlich ergeben alle Fähigkeitskonzepte als Einheit gebündelt die Kompetenz.“

Aus einer psychologischen Perspektive kritisiert Pietzonka (vgl. 2024), dass man Kompetenz und Fähigkeit nicht einfach gleichsetzen könne. Bezugnehmend auf Wilhelm und Nickolaus (vgl. 2013, 25; nach Pietzonka 2024, 272), die Fähigkeiten als *angeborene* und *wenig veränderbare Begabung* verstehen, kommt er zu dem Schluss: „Im Gegensatz zu Kompetenzen stellen Fähigkeiten individuelle Begabungen dar, die einen dispositionalen Charakter aufweisen“ (Pietzonka 2024, 272). Angeborene Begabungen eher implizit aufgreifend, definiert Häcker (2013, 530) (ebenfalls aus psychologischer Sicht) Fähigkeiten als „die Gesamtheit der zur Ausführung einer best. Leistung erforderlichen personalen Bedingungen“ sowie als „[i]n der Lebensgeschichte entstandene, komplexe Eigenschaften, die als verfestigte Systeme verallgemeinerter psychol. Prozesse den Tätigkeitsvollzug steuern“ (ebd.). In ähnlicher Weise beschreibt auch Sonntag (2000) Fähigkeiten zunächst als

> „verfestigte Systeme verallgemeinerter psychischer Prozesse […], die den Tätigkeitsvollzug steuern, also Leistung ermöglichen. Sie betreffen hauptsächlich kognitive Vorgänge bei der Signalaufnahme und -verarbeitung, mnestische als Gedächtnisleistungen sowie gedanklich analysierende und synthetisierende.“

Während Fähigkeiten auf der sensumotorischen Regulationsebene „die Beherrschung von eingeübten und automatisierten Bewegungsabläufen“ (Sonntag 2000) regulierten, bedürften allgemeinere „Formen des Könnens, d.h. des regelbasierten Verhaltens in vertrauten

Situationen“ (ebd.) der „Handlungsregulation auf der perzeptiv-begrifflichen Ebene“ (ebd.). Die Bewältigung komplexer Aufgaben hingegen bedürfe „verallgemeinerter Verfahren in Form von Plänen, Strategien oder Heuristiken“, die auf der intellektuellen Ebene reguliert würden. Dabei erwähnt Sonntag (ebd.) auch, dass

> „[e]rweiterte Betrachtungen dieses Ebenenmodells […] generalisierte und routinisierte Vorgehensweisen zur metakognitiven Regulation von Planungs-, Zielsetzungs- und Rückmeldungsprozessen mit ein[schließen]. Auf dieser Ebene spielen Expertise (Expertiseforschung) und Erfahrung eine wesentliche Rolle“. (ebd.)

Derart generalisierte und routinisierte Vorgehensweisen kommen etwa in Hackers und Sachses (2014, 268; hervorgeh. i. O.) arbeitspsychologischer Perspektive auf Fähigkeiten zum Vorschein, welche die Expertiseforschung berücksichtigt. Dabei deutet der Begriff *routinisiert* wie in Sonntags (vgl. 2000) Definition bereits an, dass Fähigkeiten nicht nur angeboren sind, sondern erworben werden können. Diese beschreiben die Autoren zunächst als „Leistungsvoraussetzungen für Spitzenleistungen.“ Solche Spitzenleistungen gründeten im Gegensatz zu Durchschnittsleistungen weniger auf Einzelkenntnissen und -fertigkeiten, sondern vielmehr auf „*Fähigkeiten (Kompetenzen), erfasst als generalisierte, ganzheitlich strategische Vorgehensweisen* (Arbeitsverfahren)“ (Hacker und Sachse 2014, 268; hervorgeh. i. O.), die sie auch als *prozedurales Wissen* bezeichnen. Darunter fielen etwa „das Verfolgen situationsübergreifender *Fernziele*“ (ebd., hervorgeh. i. O.), ferner „*zusätzliche* vorbeugende Handlungen kraft Kenntnis der Tätigkeitsspielräume, die andere Handlungen erübrigen“ (ebd., hervorgeh. i. O.) und schließlich „das Ableiten effizient zielführender Maßnahmen und deren Abfolge*organisation* kraft des Wissens auch um Situation*sursachen*, nicht nur Symptome (Signale)“ (ebd., hervorgeh. i. O.) – hier deutet das Wissen über Situationsursachen ebenfalls die Erlernbarkeit von Fähigkeiten an. Darüber hinaus enthalte das Expertenwissen sowohl kognitive als auch motivationale Leistungsvoraussetzungen (vgl. ebd.). Damit knüpft Hackers und Sachses (vgl. 2014, 268) Definition an Jungs (vgl. 2010, 19) Verständnis von Fähigkeiten als *physischen und psychischen* Voraussetzungen für leistungsbezogenes Handeln an, indem es anlagebedingte Dispositionen i. S. Pietzonkas (vgl. 2024, 272), erlernbare Fähigkeitsaspekte sowie motivational-affektive Voraussetzungen gleichermaßen integriert.

Schließlich erlaubt der Vergleich der zuvor dargestellten Definitionen zwei Interpretationen des Fähigkeitsbegriffs:

- Ein Fähigsein zur Bewältigung komplexer Anforderungen, das auf relativ stabilen, tendenziell angeborenen und im Laufe des Lebens nur bedingt veränderbaren dispositionalen Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus) gründet (vgl. Häcker 2013, 530; Wilhelm und Nickolaus 2013, 25; Nerdinger et al. 2019, 594; Pietzonka 2024, 272);
- ein Fähigsein zur Bewältigung komplexer Anforderungen, das auf dispositionalen Persönlichkeitseigenschaften gründet, das zugleich aber Formen des Könnens (*Fertigkeiten*) miteinschließt. Fähigkeiten umfassen auf sensomotorischer Ebene Bewegungsabläufe, auf perzeptiv-begrifflicher Ebene regelbasiertes Verhalten in vertrauten Situationen (*Fertigkeiten*) und auf intellektueller Ebene schließlich Vorgehensweisen zur metakognitiven Regulation von Planungs-, Zielsetzungs- und Rückmeldungsprozessen in herausfordernden Situationen. Sie basieren zudem auf motivationalen Voraussetzungen (vgl. Sonntag 2000; Mulder 2007, 8-9; Jung 2010, 19-20; Hacker und Sachse 2014, 268).

Legt man die zweite Interpretation von *Fähigkeiten* zugrunde, erscheint die Berücksichtigung individueller und im Laufe der Lebensspanne nur bedingt veränderbarer dispositionaler Persönlichkeitseigenschaften i. S. von Begabungen dennoch bedeutsam. Nach diesem Verständnis ließe sich die grundsätzlich als erwerbbar geltende Kompetenz dadurch von Fähigkeiten unterscheiden, dass sich Kompetenz nur auf veränderbare Aspekte von Fähigkeiten und auf einen spezifischen Kontext bezieht. Andererseits mag eine solche Unterscheidung etwas künstlich anmuten, da die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung und zum kompetenten Handeln zweifelsohne stark von angeborenen Begabungen abhängt. Gleichwohl lässt sich auf Basis der zweiten Interpretation die Beziehung von Kompetenz und Fähigkeit als das Verhältnis zwischen einem Ganzen zu seinen Teilen i. S. Mulders (vgl. 2007, 7-8) und Jungs (vgl. 2010, 19) aufrechterhalten.

d. Kompetenz und Intelligenz

Ähnlich kompliziert erweist sich die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Intelligenz, die nach Jung (2010, 95) insbesondere „bei einer auf kognitive Leistungsdispositionen eingegrenzten Kompetenzdefinition nicht leicht fällt." Überschneidungen träten etwa in Definitionen wie der von Funke (2006, 48) zutage, nach welcher Intelligenz der

> „Ausdruck der mehr oder weniger erfolgreichen Bewährung eines Lebewesens in einer bestimmten Umwelt [ist], an die sich der Organismus einerseits anpasst (Akkomodation), die er aber auch andererseits im Rahmen seiner Möglichkeiten aktiv gestaltet (Assimilation). Die in bestimmten Anforderungen sichtbar werdende Intelligenz ist abhängig von Merkmalen kognitiver Verarbeitung wie auch von Wissen und dient z.B. zur Erklärung interindividueller Unterschiede beim Problemlösen."

Der im Zitat anklingende Einfluss von (erworbenem) Wissen deutet zunächst an, dass sich Intelligenz, die nach Schuler et al. (2014, 156) in ihrer „allgemeinsten Form die Gesamtheit aller kognitiven oder geistigen Fähigkeiten umschreibt", ggf. durch Übungsprozesse entwickeln kann. Reduziert man Kompetenz nur auf den kognitiven Bereich, wie es z. B. Hartig und Klieme (2006, 129) durch Orientierung an „den Kompetenzkonzepten der […] internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS)" vorschlagen, kann man Jung (2010, 95) zufolge beide Termini zunächst als „grundlegende kognitive Fähigkeiten" verstehen. Dennoch ließe sich deren Unterschied „durch die Gegenüberstellung der Kriterien: Kontextualisierung, Lernbarkeit und Binnenstruktur verdeutlichen" (ebd.), wie bspw. auch Hartig und Klieme (2006, 131) in ihrer „Gegenüberstellung konzeptueller Charakteristika von Kompetenz und Intelligenz" nahelegen:

Gegenüberstellung konzeptueller Charakteristika des Kompetenz- und Intelligenzbegriffs	
Kompetenz	**Intelligenz**
Kontextualisiert, Fähigkeit, spezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen	Generalisierbar, Fähigkeit, neue Probleme zu lösen
Lernbar, wird durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben	Zeitlich stabil, zu bedeutsamen Teilen durch biologische Faktoren determiniert
Binnenstruktur ergibt sich aus Situationen und Anforderungen	Binnenstruktur ergibt sich aus den grundlegenden kognitiven Prozessen

Tabelle C.4: Gegenüberstellung konzeptueller Charakteristika von Kompetenz und Intelligenz nach Hartig und Klieme (2006, 131)

Die Tabelle verdeutlicht, wie hier Intelligenz nicht als *erlernbar*, sondern als tendenziell *zeitlich unveränderbar* gilt, indem sie sich auf stabile individuelle (biologische) Dispositionen bezieht und *erworbenes* Wissen wie in Funkes (vgl. 2006, 46) obiger Definition tendenziell nicht miteinschließt.

Hartigs und Kliemes (vgl. 2006, 131) Abgrenzung wird aus Jungs (2010, 95) Sicht jedoch problematisch, „wenn der Kompetenzbegriff als Leistungsdisposition für die Beschreibung breiter Situationsbereiche verwandt wird", denn „[f]ächerübergreifende Kompetenzen,

Schlüsselkompetenzen […] oder auch Problemlösekompetenzen überwinden die Kontextspezifität und damit die begründete Abgrenzung“ (ebd.)

Die an Hartig und Klieme (vgl. 2006, 131) orientierte Unterscheidung bleibt jedoch umstritten. Denn ob Intelligenz tatsächlich „zu bedeutsamen Teilen“ (ebd., 131) biologisch bedingt ist, stellt, wie Funke (2006, 54) in einer Literaturübersicht zur Intelligenzforschung kritisch anmerkt, „eine der ausdauerndsten wissenschaftlichen Kontroversen in diesem Bereich dar und je nach Forschungsstand kippt das Pendel in eine andere Richtung“. In einer aktualisierten Übersicht bestätigt auch Holm-Hadulla (vgl. 2021, 14), dass Intelligenzkonzepte nicht zwingend auf den kognitiven Bereich zu beschränken seien. In diesem Zusammenhang verweist er auf

> „das Konstrukt der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman (2020) […]. Es beschreibt die Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und zu beeinflussen. Ein besonderer Aspekt der emotionalen ist die interpersonelle Intelligenz, die schon von Gardner […] als zentral angesehen wurde.“ (ebd.)

Weil auch Funke (2006, 55) zu dem Schluss kommt, dass Intelligenz „auch emotionale und motivationale Aspekte“ enthalte und „eine umfassende Bewertung der Anpassungsfähigkeit eines Individuums ermöglicht“ (ebd.), rückt ein solches Verständnis semantisch in die Nähe des Kompetenzbegriffs. Vor diesem Hintergrund bleibt für eine sinnvolle Abgrenzung beider Begriffe nur der von Hartig und Klieme (2006) genannte Aspekt der *Kontextualisierung* bzw. *Domänenabhängigkeit* übrig.

2. Kompetenzmessung und -bewertung

Als herausfordernd und in Teilen umstritten erweist sich die (empirische) Überprüfung von Kompetenzen. Urfer-Schumacher (2016, 72) zufolge erfordert die Kompetenzorientierung „ein Umdenken aller Beteiligten beim Lernen, Unterrichten, Prüfen und Beurteilen.“ Nicht wenige verweisen in diesem Zusammenhang auf das Prinzip des *Constructive Alignment* (vgl. Froitzheim und Kölzer 2025; 198-199; Frey und Schenk 2023, 2). Dieses beschreibt

> „ein didaktisches Konzept, das vorsieht, dass Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungen aufeinander abgestimmt sein sollen […]. Bezogen auf Prüfungen stellt sich daher die Frage, wie diese gestaltet sein müssen, damit die in den Lernzielen beschriebenen und durch die Lernaktivitäten gefestigten Kompetenzen tatsächlich abgefragt werden.“ (Frey und Schenk 2023, 2)

Frey und Schenk (2023, 2) betonen, „dass kompetenzorientierte Hochschullehre fachspezifische Fähigkeiten vermitteln sollte, mit denen konkrete Handlungsanforderungen erfolgreich bewältigt werden können." Dabei sei zu beachten, „dass die erwähnten Handlungsanforderungen sich nicht nur auf das konkrete Wissen beziehen, das Studierende erwerben sollen, sondern auch höhere kognitive Prozesse umfassen, die dann als Grundlage von konkretem Handeln dienen" (ebd.). Wolle man, wie Klieme (2004, 3) ausführt, „die Testentwicklung an Kompetenzmodellen orientieren, müssen Testaufgaben erstellt werden, die jeweils genau das erfassen, was für ein bestimmtes Niveau charakteristisch ist." Entsprechend empfiehlt Urfer-Schumacher (vgl. 2016, 75) die Entwicklung einer Beurteilungsskala, die hierarchisch gestuft und strukturell an der vorherigen taxonomischen Darstellung kognitiver Kompetenzmerkmale orientiert ist (vgl. Kapitel C.III.4.b).

Die Beschränkung einer Beurteilungsskala auf kognitive Merkmale wirft implizit die Frage nach der *Messung* bzw. *Bewertung* motivational-affektiver Kompetenzmerkmale auf, der Döbert und Zedler (2009, 36) zufolge Grenzen gesetzt sind:

> „Besonders problematisch ist die Erfassung von Kompetenzen, die Motive, Affekte und die Qualität sozialer Handlungen betreffen. Wissenschaftliche Studien können in diesen Feldern meist nur mit Selbstberichten oder mit extrem aufwändigen und nur schwer objektivierbaren Beobachtungs- und Schätzverfahren arbeiten, wie sie für repräsentative Erhebungen nicht in Frage kommen."

Pietzonka (vgl. 2024, 276) sieht die Operationalisierung von Lernzielen, die über kognitive Leistungsdispositionen hinausweisen, nicht nur aus empirischer, sondern auch aus ethischer Perspektive kritisch:

> „Ob die emotionalen, behavioralen und normativen Facetten dispositionaler Merkmale ebenfalls vermittelt werden können, ist einerseits eine komplexe empirische Frage, die bisher ungeklärt ist. Ob Hochschulen diese Aspekte vermitteln sollten, ist andererseits eine ethische Frage, die kontrovers diskutiert werden kann, schließlich kann eine erfolgreiche Vermittlung nicht im Rahmen von Prüfungen bewertet werden, da eine solche Prüfung eher den Charakter einer Gesinnungsprüfung aufwiese."

Grundsätzlich sei Hochschulen „empfohlen, semantisch bei ihren Learning Outcomes abzurüsten, schließlich müssen Learning Outcomes, die vermittelt werden sollen, auch erworben und geprüft werden können" (Pietzonka 2024, 277). Schaper und Hilkenmeier (2013, 73) betrachten in einem umfangreichen Gutachten für die HRK über *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen* die Überprüfung und Bewertung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale in methodischer Hinsicht zwar als herausfordernd. Da Werthaltungen jedoch Teil eines

umfassenden Kompetenzverständnisses und darüber hinaus auch Voraussetzungen für gewisse Professionen darstellten, sei deren Überprüfung durchaus möglich und angemessen. Man könne bspw. „den Studierenden […] eine bestimmte Werthaltung vorgeben, nach der sie ihr Handeln in bestimmten Anwendungssituationen ausrichten sollen“ (ebd.), was die Autoren am Beispiel eines Moduls der Arbeitspsychologie verdeutlichen:

> „Im Arbeitspsychologie-Modul wird die Anwendung von Werthaltungen in Verbindung mit der Anwendung des Fachwissens in den Fallstudien abgeprüft. Z. B. soll bei der Fallstudie ‚Mitarbeiterförderung‘ u. a. ein Mitarbeitergespräch zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitern konzipiert werden, bei der die Führungskraft den Bedarfen und Wünschen nach Weiterentwicklung in einer mitarbeiter- und entwicklungsorientierten Form begegnen soll. Neben der Anwendung von geeigneten Techniken zur Gesprächsführung bei solchen Mitarbeitergesprächen sollen die Studierenden somit auch eine mitarbeiter- und entwicklungsorientierte Haltung in solchen Gesprächen einnehmen, um mit den Entwicklungs- und Qualifikationsbedarfen der Mitarbeiter in einer grundsätzlichen förderlichen und angemessenen Weise umzugehen. Bei der Präsentation der Fallstudienlösung und den in diesem Zusammenhang realisierten Rollenspielen eines Mitarbeitergesprächs wird daher auch geprüft und bewertet, ob und in welcher Ausprägung entsprechende mitarbeiterorientierte Haltungen berücksichtigt und überzeugend umgesetzt wurden.“ (ebd.)

Auch wenn dieses Beispiel die Überprüfung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale plausibel begründet, weist Pietzonka (2024, 274) zurecht darauf hin, dass in einem solchen Akt der Performanz nicht eindeutig belegt werden könne, ob jemand eine erwünschte Werthaltung auch wirklich besitze bzw. sich zu eigen gemacht habe: Denn „[a]uch ein fremdenfeindlicher Misanthrop kann im Rahmen seiner Arbeit situativ diversity-kompetentes Verhalten zeigen […], was ihn allerdings nicht per se zu einer Person mit Diversitätsakzeptanz […] macht“ (Pietzonka 2021, 31; zitiert nach Pietzonka 2024, 274). Entsprechend ist bei der Feststellung einer Haltung auf Basis von Beobachtungen gewisse Vorsicht geboten.[27]

3. Grundlagen des Kompetenzerwerbs

Seit den Bologna-Reformen und der damit verbundenen Fokussierung auf den (akademischen) Kompetenzbegriff steht die Hochschuldidaktik vor der Aufgabe, Lehrende für kompetenzorientierte Lehr-/Lernformen zu sensibilisieren. In der Forschung wird dieser Paradigmenwechsel häufig als „Shift from Teaching to Learning“ (u. a. Paetz et al. 2011, 29; Schaper 2012, 88; Weyer et al. 2017, 7; Bachmann 2018; 20; Ehlers und Kellermann 2019, 3) bezeichnet. An

[27] Für eine tabellarische Übersicht zu unterschiedlichen kompetenzorientierten Prüfungsformaten vgl. Schaper und Hilkenmeier (2013, 33).

dieser Stelle sollen die lerntheoretischen Grundannahmen und gängige kompetenzorientierte Lehr-/Lernformen insbesondere im Kontext des Studiums skizziert werden.

a. Kompetenzerwerb im Rahmen handlungsorientierten Lernens

Die meisten Lehr-Lernkonzepte zum Kompetenzerwerb gründen auf lerntheoretischen Überlegungen der konstruktivistischen Didaktik, die ihrerseits theoretische Stränge des Pragmatismus und der Kognitionspsychologie integrieren (vgl. Paetz et al. 2011, 29; Reich 2012, 71-74). Jüngere didaktische Ansätze zum Kompetenzerwerb an Hochschulen berücksichtigen außerdem motivationspsychologische Theorien (vgl. Brendel et al. 2019). Gemein ist all diesen Ansätzen, dass sie „nicht das Lehren, sondern das aktive Lernen in den Mittelpunkt [stellen]“ (Paetz et al. 2011, 29). Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass Wissen nicht von außen – z. B. durch eine Lehrperson in Form von direkter Instruktion – einfach *weitergegeben* könne. Stattdessen werde Wissen durch individuelle kognitive Operationen der Lernerinnen und Lerner im Rahmen eines aktiven Handlungsprozesses *erworben*, welcher sozial und kontextuell einzubetten sei (vgl. Reusser 2016, 41-42; Hellriegel und Schön 2019, 178-179).

Analog zur taxonomischen Darstellung von Kompetenzebenen lässt sich auch das handlungsorientierte Lernen anhand unterschiedlicher Stufungen (z. B. Problembestimmung – Planung und Hypothesenbildung – Anwendung und Ergebnisreflexion) und Prinzipien (z. B. Selbsttätigkeit) in einer klaren Abfolge darstellen (vgl. Gudjons 1997; Jung 2010, 157-160). Jung (2010, 158) zufolge zielt handlungsorientiertes Lernen auf „einen die Fachlichkeit überragenden Kompetenzerwerb“ und fördert „Fähigkeiten zum permanenten Um- und Weiterlernen und zur lebenslangen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft“ (ebd.). Dabei initiiere es „ganzheitliche Lernprozesse, die Wollen, Wissen, Handeln und Reflektieren in der Weise integrieren, dass fachliches, theoriegeleitetes und wertorientiertes Denken und Handeln in komplexen Situationen zu entwickeln ist“ (ebd.). Im Rahmen der Kompetenzentwicklung vollziehe sich ein solches Lernen in „[i]nterdependente[n] Bewältigungsschritte[n]“ (ebd., 165). Die Handlungsorientierung kommt hier besonders durch *Wissensanwendung, praktische Erfahrung* und anschließende *Ergebnisreflexion* zum Ausdruck und ähnelt zugleich der in Kapitel C.III.4.b dargestellten Taxonomie von Kompetenzzielen auf kognitiv-rationaler Ebene. Jung (ebd.) etwa formuliert die interdependenten Bewältigungsschritte in folgender Reihenfolge:

1. Herausfordernde Lebens-, Arbeits- und/oder Lernsituation wahr- und annehmen
2. Zielsetzung Überwindung der Herausforderung planen/entwickeln
3. Erwerb/Aktualisierung und Weiterentwicklung kognitiver, sozialer, strategischer und handlungsbezogener Befähigungen
4. Zielgerichteter Einsatz vorhandener und entwickelter Befähigungen / Potentiale
5. Regulierung der ursächlichen Herausforderung/Bewältigung
6. Reflexion der Bewältigungsschritte und der erzielten Ergebnisse.

Dabei komme der Reflexion (Schritt 6) i. S. der Kompetenzorientierung eine überragende Bedeutung zu, denn „[r]eicht das vorhandene Repertoire an Wissen und Können für die Bewältigung der erlebten Herausforderung nicht aus, muss neues erworben und erprobt werden, was mit ständigem Nachdenken und kontinuierlichem Verbessern einhergeht“ (Jung 2010, 11). Auch Grunert (2012, 64) vertritt die Auffassung, dass „Wissen über Strategien und Methoden der Anwendung […] noch keinen adäquaten Handlungsvollzug im Sinne einer Anwendung dieser Strategien in der konkreten Situation [bedeutet]“. Denn der *situative* Charakter von Handlungsanforderungen bedinge jeweils spezifische „Rahmenbedingungen des Denkens und Handelns“ (Jung 2010, 11) und verlange ein zielgerichtetes Zusammenwirken kognitiver Fähigkeiten. Indem „Strategien der Zielfindung/Problemlösung […] entwickel[t] und handelnd […] erprob[t]“ (ebd., 166) würden, aktualisiere sich das zur Bewältigung herausfordernder Situationen erforderliche Wissen. Damit ist auf den in Kapitel C.III.2 bereits erwähnten Umstand verwiesen, dass sich die Kompetenzentwicklung erst während der Bewältigung einer herausfordernden Situation (Performanz) final vollzieht.

Im Kontext des handlungsorientierten Lernens wird häufig auf die Arbeiten Deweys (vgl. o. J.; nach Becker et al. 2019, 304) in der ersten Hälfte des 20. Jh. verwiesen. Als Mitbegründer des Pragmatismus entwickelte er „eine handlungsorientierte Pädagogik“ (Becker et al. 2019, 304), die für die konstruktivistische Lerntheorie als wegweisend gilt. Sein Ansatz betrachtet

> „menschliche Erfahrungen als eine Vermittlung von erfahrenen (*experienced*) und erzeugten (*process of experiencing*) Handlungen, wobei im Handeln Wissen aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert wird.“ (Reich 2012, 71; hervorgeh. i. O.)

Dabei wird das Lernen „als ein aktiver Vorgang begriffen, der keineswegs äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern [diese] in den Handlungsprozessen erst selbst herstellt“ (Reich 2012, 71.). Diese lerntheoretischen Überlegungen wurden in den letzten Jahrzehnten von

verschiedenen Autorinnen und Autoren aufgegriffen und weiterentwickelt. Unter diese Ansätze fällt z. B. Kolbs (2015, 31-64) *Experiential Learning*, das dem *kontinuierlichen Reflektieren* des Lernprozesses eine hohe Bedeutung zuschreibt. Wijnen-Meijer et al. (vgl. 2022, 68) illustrieren dessen Ansatz anhand eines konkreten Beispiels, bei dem Medizinstudierende einmal erworbenes Wissen zunächst im Rahmen von simulierten und schließlich realen Behandlungsszenarios anwenden (Transfer), um über die vollzogene Wissensanwendung schließlich zu reflektieren und deren Erfolg zu bewerten (Reflexion und Evaluation). Aus studentischer Sicht wurden die simulierten Behandlungsszenarios, die anschließenden Feedback- und Reflexionsrunden darüber, „what students do better next time they see similar patients, in practice or in a simulated environment" (ebd., 4) als äußerst hilfreich für den Aufbau von „knowledge and skills" (ebd.) eingeschätzt. Entsprechend kommen Wijnen-Meijer et al. (ebd., 5) zu dem Schluss, dass der handlungsorientierte „experiential learning cycle […] a valuable addition to existing learning formats in medical education" sei.

In einer Literaturübersicht haben Kolb und Kolb (vgl. 2013, 92-141) eine große Anzahl an Studien aus über 30 verschiedenen Fachdisziplinen – darunter u. a. Buchhaltung, Anatomie, Kunstwissenschaft, Business und Management, Volkswirtschaft, Erziehungswissenschaft und Biologie – zusammengefasst, welche die Wirksamkeit des *Experiential Learning Cycle* untersuchten. Die dargestellten Studien stützen empirisch die Wirksamkeit des erfahrungsbasierten Lernens im Hinblick auf Wissensaufbau und -transfer. Einige Studien mit Kontrollgruppen zeigten zudem einen stärkeren Lerntransfer gegenüber traditionellen Vermittlungsmethoden.

Dennoch sieht sich die konstruktivistische Lerntheorie gewisser Kritik ausgesetzt. So konnte u. a. Hatties (vgl. 2008) international vielseits beachtete Studie *Visible Learning* zeigen, dass die Lehrperson auch mit direkter Instruktion den (kognitiven) Lernerfolg maßgeblich verbessern kann, sofern diese Methode Aspekte wie u. a. *transparenten Stoffaufbau*, *Verstehensklarheit*, *Klassenführung*, *kognitiver Aktivierung* berücksichtigt. Entsprechend kommt Reusser (2016, 45; hervorgeh. i. O.) zu dem Schluss:

> „Mitdenken im Unterricht, gedanklich bei einer Sache sein (‚mindful thinking', ‚geistig Operieren') kann man auch ohne äußerlich sichtbare Aktivität (z. B. im lehrergesteuerten Klassenunterricht oder beim Anhören einer Präsentation), und nach außen gerichteten Aktivismus (z. B. in einer Gruppenarbeit oder beim Nachschlagen im Internet) zu zeigen, garantiert noch nicht, dass man als Lernender auch innerlich aktiv ist."

Als spezifische Form des handlungsorientierten Lernens, das auch für die Kompetenzentwicklung hilfreich sei, gilt außerdem das Prinzip des *situierten Lernens* (vgl. Euler 2005, 64-67). Es betont i. S. der Handlungsorientierung die situative, soziale und kontextuelle Eingebundenheit von Lernprozessen und hat das in der hochschuldidaktischen Forschung in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Michelsen und Rieckmann 2014, 10; Schmohl 2021, 301). Michelsen und Rieckmann (vgl. 2014, 10) bezeichnen das situierte Lernen auch als *Erfahrungslernen*, das die Verinnerlichung (Interiorisation) von Vorstellungen und Werten zur Folge habe, wobei die Autoren das Wertekonzept von Erpenbeck (vgl. 2002; nach Michelsen und Rieckmann 2014, 10) zugrunde legen:

> „Auf der Grundlage von vorhandenen Vorstellungen (Konstrukten) der Wirklichkeit, Wertwissen und Werterfahrungen – und darauf basierender Kompetenzen – erfolgt das Handeln; die im Handeln gemachten Erfahrungen wiederum verändern die Vorstellungen der Wirklichkeit und ermöglichen neue Bewertungen. Die neuen Wirklichkeitskonstrukte werden in die individuellen Kompetenzen inkorporiert, und es erfolgt eine Interiorisation und Integration neuer Werte. In diesem Sinne kann Kompetenzentwicklung auch als Wertelernen verstanden werden.“ (Michelsen und Rieckmann 2014, 10)

Ähnlich argumentiert Jung (vgl. 2010, 30), der den Prozess der Kompetenzentwicklung in den Rahmen *qualitativen Lernens* stellt, das durch Wachstum, Differenzierung und Integration gekennzeichnet sei. Jede herausfordernde Lebenssituation gehe letztlich mit neuen Erfahrungen einher, z. B. durch das Übernehmen neuer Aufgaben (Wachstum), wodurch bekannte Dinge i. S. einer Perspektiverweiterung neu beurteilt (Differenzierung) und schließlich Zusammenhänge neu erkannt (Integration) würden.

Darüber hinaus ist der Kompetenzerwerb nach Jung (vgl. 2010, 28-29) an zwei wesentliche Voraussetzungen geknüpft, die für didaktisch-methodische Überlegungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen von Bedeutung sind: zum einen an die *Möglichkeit*, zum anderen an die *Bereitschaft* zur Kompetenzentwicklung. Unter ersterer versteht Jung (ebd., 28) die „anlagebedingten Faktoren“, die „in biographischen oder aktuellen Entwicklungsprozessen herausgebildet und verfeinert [werden]“ (ebd.). Als Bereitschaft bezeichnet er die „Neigung eines Individuums für vorhandene Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung überhaupt empfänglich zu sein“ (ebd., 29) und verweist in diesem Zusammenhang auf die motivational-affektiven Kompetenzmerkmale. Diese bildeten gleichsam den Schlüssel zur Kompetenzentwicklung, denn „wer verbesserungswürdige Situationen nicht wahrnimmt und sich mit nicht optimalen Problemlösungen abfindet, der erscheint auch wenig in der Lage zu sein, Kompetenz

entwickeln zu können“ (ebd.). Entsprechend schlagen Brendel et al. (2019, 98-99; hervorgeh. i. O.) vor, die Ziele von Lernveranstaltungen so zu formulieren, dass Studierende „sie als *eigene* Ziele annehmen können“ (ebd.).

b. Kompetenzerwerb im Rahmen problemorientierten und forschenden Lernens

Zur Kompetenzorientierung tragen Schaper (2012, 56) zufolge alle situierten Lehr-/Lernformen bei, „in denen das anzueignende Wissen zur Anwendung kommen kann.“ Exemplarisch werden für den Hochschulbereich häufig das *problemorientierte* sowie das *forschende Lernen* genannt (vgl. ebd.; Euler 2005, 265; Becker et al. 2019, 304; Bogdanov und Kauffeld 2019, 144-145).

i. Problemorientiertes Lernen

Aus dem handlungsorientierten Lernen abgeleitet, ist das problemorientierte Lernen vor allem durch herausfordernde Problemstellungen und Praxisbezogenheit gekennzeichnet, die jedoch nicht zwangsläufig einem realen Praxisproblem entsprechen müssen. Aus Beckers et al. (2019, 304) Sicht geht es dabei nicht primär um die Anwendung vorhandenen Wissens, sondern um die eigenständige Erarbeitung von „Wissen und Können im Prozess der Problembearbeitung“ (ebd.). Diese Erarbeitung erfolgt i. d. R. in mehreren Stufen, beginnt bei der Problemanalyse und endet idealiter in der Problemlösung. Im Laufe der Bearbeitung werden die „zusammengetragenen Informationen und erworbenen Kompetenzen schließlich zur eigentlichen Lösung des Problems herangezogen“ (ebd.). In allen zu durchlaufenden Phasen können „Methoden wie Diskussion, Brainstorming, Brainwriting, verschiedene Präsentationsformen sowie Lernformen wie Peer-Teaching und Peer-Tutoring“ (ebd.) zum Einsatz kommen.

ii. Forschendes Lernen

Forschendes Lernen zielt auf die Verbindung von wissenschaftlicher Forschung und individuellem studentischem Kompetenzerwerb. Müller-Naevecke und Naevecke (2018, 121) beschreiben es als „einen angeleiteten und dennoch selbstständigen Prozess der Erkenntnisgewinnung unter Anwendung fachspezifischer wissenschaftlicher (Forschungs-)Methoden“, das folgende „zentrale Merkmale“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) aufweise:

- „Lernende durchlaufen den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens.

- Das Forschungsvorhaben ist ‚echt' und zielt auf die Gewinnung von für Dritte interessante Erkenntnisse.
- Lernende arbeiten selbständig in allen Phasen des Projektes (mit).
- Die Reflexion der Forschung ist inhärenter Bestandteil des Lernens" (ebd.).

In komplexen Lehr-/Lernformaten können nach Bogdanov und Kauffeld (2019, 144) Studierende befähigt werden, „Zusammenhänge innerhalb des Forschungsprojektes selbst zu erfassen und bezogen auf den fachlichen und gesellschaftlichen Kontext kritisch reflektieren zu können." In einem mehrstufigen Prozess entstehe Handlungskompetenz besonders „durch die Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand selbst und durch die Zusammenarbeit der Studierenden in kleinen Teams: Forschung wird als sozialer Prozess erfahrbar."

Wie im folgenden Abschnitt C.III.8 noch zu sehen ist, zeigt der Ansatz des forschenden Lernens einen starken Bezug zu den Ebenen der Fach- und Methodenkompetenz des HQR, die sich wiederum auf vor allem „Befähigung zur wissenschaftlichen Vorgehensweise" (Bartosch 2019, 11) beziehen.

c. Kompetenzerwerb aus motivationspsychologischer Sicht

Der oben bereits beschriebene *Shift from teaching to learning* (vgl. Schaper 2012, 88) steht außerdem im Kontext bereits angedeuteter motivationspsychologischer Theorien, die sich als anschlussfähig an kompetenzorientierte Lernumwelten erweisen. Im hochschuldidaktischen Diskurs wird dabei zumeist auf die empirisch gut unterstützte – und ebenfalls an die motivational-affektive Dimension von Kompetenz anschließende – *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (2017) verwiesen. Nach dieser sind Menschen insbesondere dann handlungsmotiviert, wenn sie sich dabei als *selbstbestimmt*, *sozial eingebunden* und *kompetent*[28] wahrnehmen (vgl. u. a. Deci und Ryan 2017, 3-24; Brendel et al. 2019, 97-98 und 119-123).

Angesichts des Grundbedürfnisses nach Selbstbestimmung sprechen sich Brendel et al. (vgl. 2019, 119-122) dafür aus, Studierenden hinreichend Wahlmöglichkeiten einzuräumen – bspw. bei der Wahl eines Referat- oder Seminararbeitsthemas, der Partnerwahl in Gruppenarbeiten

[28] Der Kompetenzbegriff nach Deci und Ryan (vgl. 2000) erscheint im Vergleich zu den in Kapitel C.III.1 dargestellten Kompetenzverständnissen zwar etwas weniger komplex, aufgrund der Schnittmengen jedoch durchaus anschlussfähig. In ihrem Artikel über die Selbstbestimmungstheorie bezieht sich Kompetenz in erster Linie die Fähigkeit zur wirksamen Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei auch deren *Gestaltung* im Rahmen herausfordernder Aufgaben gemeint ebenso wie die Fähigkeit zur Anpassung an komplexe und verändernde Umgebungen.

oder der Vertiefung von Seminarthemen (vgl. ebd., 119-120). Um das Kompetenzbedürfnis auch in Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, sollten Lehrende „Studierenden Aufgaben geben, welche die Studierenden weder unter- noch überfordern, also solche, die die Studierenden erfolgreich meistern können“ (ebd.).[29] Entsprechend motiviere ein Kompetenzerleben auf Basis angemessener Anforderungen Studierende eher dazu, sich weiteren Aufgaben zu widmen (vgl. ebd., 121). Lang-von Wins und Triebel (2005) konnten für den beruflichen Weiterbildungssektor bereits empirisch nachweisen, dass eine systematische Bewusstmachung eigener Stärken durch nur wenige Coachings das proaktive Handeln fördert ebenso wie die Fähigkeit Stresssituationen zu kontrollieren. Mit Coaching- und Mentoring-Verfahren ist exemplarisch darauf verwiesen, wie soziale Eingebundenheit als drittes menschliches Grundbedürfnis auf Universitätsebene adressiert werden kann. Brendel et al. (vgl. 2019, 121-123) weisen daher auf die Potenziale interaktiver Arbeitsformen zwischen Studierenden hin, wie sie bspw. in Gruppendiskussionen und -präsentationen oder Partnerarbeit zum Ausdruck kommen. Zugleich erweisen sich die von Brendel et al. (vgl. ebd.) vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Prinzipien als durchaus anschlussfähig an die zuvor dargestellten handlungsorientierten Lehr-/Lernformen.

8. Das Kompetenzmodell des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)

Der HQR bildet eine systematische Übersicht über Lern- bzw. Kompetenzziele im akademischen Studium auf Bachelor- und Masterebene (vgl. HRK und KMK 2017). Zugleich stellt er ein Referenzdokument und eine Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen durch Akkreditierungsagenturen dar. In seiner ersten Fassung vom 21.04.2005 beschreibt er *allgemeine Qualifikationsprofile* von Absolventinnen und Absolventen. Diese Profile umfassen die angestrebten Lernergebnisse, damit verbundene Kompetenzbeschreibungen sowie formale Aspekte eines Ausbildungsniveaus wie den Arbeitsumfang in ECTS-Punkten oder Zulassungskriterien (vgl. HRK und KMK 2005, 2-3). Mit dieser ersten Fassung sollte u. a. Transparenz erhöht werden, um die nationale und internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen zu

[29] Hintergrund dieser zunächst trivial anmutenden, in Wahrheit jedoch sehr bedeutsamen Feststellung ist das psychologische Phänomen der *Handlungsergebniserwartungen*. Lang-von Wins und von Rosenstiel (2005, 306) zufolge beschreiben diese im weitesten Sinne „[d]ie grundsätzlichen Überzeugungen, was wir mit unserem Verhalten bewirken können“. Gründend auf im Laufe des Lebens erworbenen (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen, haben diese einen „wesentlichen Einfluss darauf […], ob wir bestimmte Dinge tun oder unterlassen, wie wir bestimmte Ergebnisse deuten und welchen Umwelten und Anforderungen wir uns aussetzen wollen“ (ebd.).

verbessern, Informationen für Studieninteressierte und Arbeitgeber bereitzustellen und die Entwicklung von Curricula zu erleichtern (vgl. ebd., 3). Der im gleichen Jahr veröffentlichte EHQR (vgl. Bologna Working Group 2005), ferner der EQR (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008) und schließlich der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) (vgl. AK DQR, 2011) trugen auf europäischer bzw. nationaler Ebene zur Beschreibung und Konkretisierung der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Bildungsbereiche bei. Damit wurde es nach Bartosch (2019, 5) „erforderlich und auch möglich, die Binnendifferenzierung der Bildungsbereiche in Deutschland profilierter darzustellen". Dabei sei für Hochschulen die Aufgabe entstanden, „die Spezifika ihres Bildungsauftrages und Selbstverständnisses sichtbarer hervortreten zu lassen" (ebd.). Aus Gehmlichs und Tauchs (2021, 21) Sicht ging dieser inhaltliche Konkretisierungsbedarf zum einen auf die Weiterentwicklung der hochschulbezogenen Kompetenzdiskussion zurück und zum anderen darauf, dass sich „die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung und der Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen […] heute in viel größerer Dringlichkeit [stellt]."

Auffällig ist, dass der HQR in seinen vorangestellten Leitlinien „die Qualifikationsprofile hochschultyp-unabhängig" (HRK und KMK 2017, 3) beschreibt. Diese skizzieren bereits erste Konturen des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses, wenn in einem übergeordneten Sinne „als generische Kompetenzentwicklung die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Handeln" aufgefasst wird, „[a]ls domänenspezifische Kompetenzentwicklung" (ebd.) hingegen „die Befähigung zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden" (ebd.). Die Unterscheidung „zwischen reflexiver Wissensanwendung (unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse) und kritischer Wissensgenerierung (mit wissenschaftlichen Methoden)" (ebd.) reflektiert verschiedene *Wissensebenen*. Reflexives Handeln gründet demnach auf wissenschaftlicher Erkenntnis und Methodik, wodurch *akademische Kompetenz* eine spezifische Qualität erhält. Es erscheint daher plausibel, dass der Kompetenzerwerb an das *forschende Lernen* geknüpft wird, „das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird" (ebd.).

Die vorangestellten Leitlinien im HQR lassen ferner erkennen, dass das zugrunde liegende Kompetenzverständnis eine Nähe zu den drei übergeordneten Bildungszielen der wissenschaftlichen Befähigung, Berufsvorbereitung und Persönlichkeitsentwicklung aufweist – und sich fächerübergreifend auf alle Studienfächer bezieht: So wird der Bachelor-Abschluss i. S.

der Berufsvorbereitung bereits als „erster wissenschaftlicher, berufsbefähigender Abschluss“ (HRK und KMK 2017, 3) beschrieben, „der den Absolventinnen und Absolventen auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt“ (ebd.). Als Ziel des Studiums wird außerdem ein *akademisches Selbstverständnis* genannt, „das als ‚akademische Professionalität‘ von Hochschulabsolventinnen und –absolventen zu bestimmen ist“ (ebd., 4; hervorgeh. i. O.). Deren Operationalisierung impliziere, dass Graduierte „weitgehend frei und selbstbestimmt entscheide[n] und handel[n]“ und das „in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit“ (ebd., 4). Durch die grundsätzliche Berücksichtigung, „wissenschaftliche[r]/erkenntnistheoretische[r] Prinzipien“ (ebd.) beim Kompetenzerwerb wird auch der wissenschaftlichen Befähigung Rechnung getragen.

Der HQR enthält ein eigenes Kompetenzmodell, das nach eigenen Angaben das „‚Potenzial‘ des Qualifikationsrahmens“ (ebd. 4; hervorgeh. i. O.) widerspiegelt und das an Roths (vgl. 1971) Kompetenztheorie orientiert ist, wie folgende Abbildung (unterhalb der Überschrift) belegt:

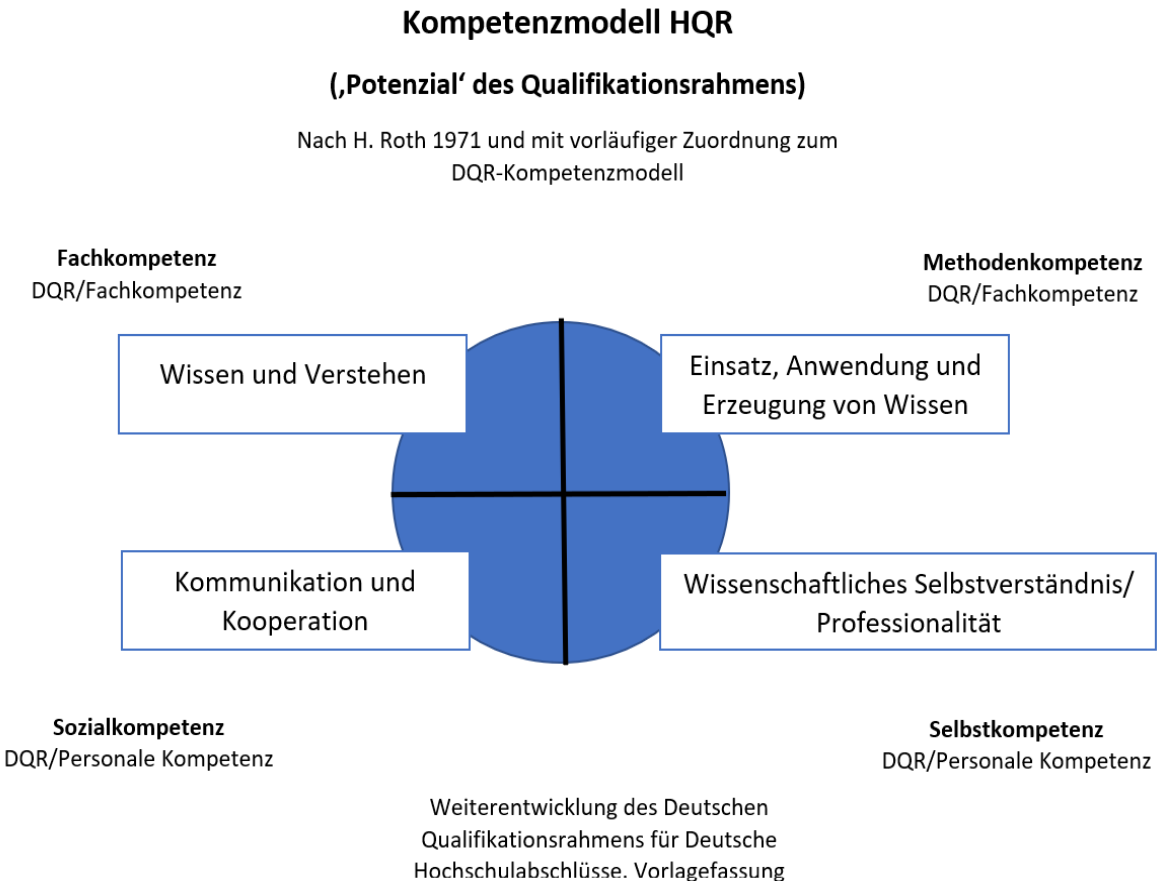

Abbildung C.2: Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR): Kompetenzmodell nach der HRK und KMK (2017, 4; eigene Darstellung)

Wie Bartosch (vgl. 2019, 11) in seiner *Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* anführt, stelle die vierdimensionale Strukturierung des Kompetenzmodells eine der Weiterentwicklungen des HQR gegenüber seiner ursprünglichen Fassung aus dem Jahr 2005 dar. Dabei wird der HQR „gängigen Modelle[n] der Kompetenzdiskussion" (HRK und KMK 2017, 4) gegenüber als anschlussfähig erachtet. Doch verwundert es, dass die Handreichung den in der obigen Abbildung markierten Bezug zu Roth (vgl. 1971) nicht weiter aufgreift, sondern sich stattdessen auf Weinert (vgl. 2001) bezieht.[30] Den Bezug zu letzterem begründet Bartosch (2019, 9) durch dessen „Akzeptanz im gegenwärtigen Bildungsdiskurs." Entsprechend beschreibe Kompetenz „ein Potenzial für die vermutete Befähigung einer Person zu absichtsvollem, zielgerichtetem, erfolgreichem Handeln" (ebd.).

Das Kompetenzmodell beschreibt die erste Dimension des HQR mit den Begriffen *Wissen und Verstehen* (HRK und KMK 2017, 4). Das „Wissen wird dabei als ein verfügbarer Bestand an (fachlichen) Kenntnissen gefasst, kumulativ-qualitativ erweitert (Wissenserweiterung), spezialisiert-qualitativ vertieft (Wissensvertiefung) und kritisch-reflexiv hinterfragt (Wissensverständnis)" (Bartosch 2019, 13). Dabei beziehen sich die Deskriptoren zur Wissensvertiefung nicht ausschließlich auf das studierte Fach, sondern potenziell auch auf weitere Wissensgebiete: „Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen" (HRK und KMK 2017, 7). Zugleich bezieht sich Wissensverständnis auf die kritisch-reflexive Infragestellung vorhandener fachwissenschaftlicher Wissensbestände (vgl. ebd., 6,8 und 10; Bartosch 2019, 13). Auf diese Weise werde „das reflektierte Verständnis über das eigene Wissen komplexer und bewege sich idealtypisch aus der Position naiven Glaubens bzw. protowissenschaftlicher Überzeugung in Richtung einer kritischen Abhängigkeit von definierten Voraussetzungen" (Bartosch 2019, 13). Zwar stelle die „Befähigung zur methodischen Generierung wissenschaftlichen Wissens und die kritische Reflexion bestehenden Wissens und angewandter Methoden" (Bartosch 2019, 11) nur eine von mehreren Kompetenzdimensionen dar, doch sei im Rahmen des Kompetenzerwerbs „die nachgewiesene Befähigung zur wissenschaftlichen Vorgehensweise […] als unabdingbarer Dreh- und Angelpunkt offengelegt" (ebd.).

[30] Bspw. weist Elsholz (2019, 12) hingegen darauf hin, dass der HQR „ein Kompetenzmodell [enthält], das explizit auf Heinrich Roth rekurriert." (vgl. auch Kapitel D.III.3)

Die zweite Dimension *Einsatz*, *Anwendung und Erzeugung von Wissen* beschreibt, wie Absolventinnen und Absolventen „Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln [können]“ (HRK und KMK 2017, 6). Sie bezieht sich zum einen auf die *Befähigung zur Forschung*, die nach Bartosch (2019, 15) „den Kern der Zielsetzung akademischer Bildung“ ausmacht. Zum anderen erhebt der HQR den Anspruch, dass Absolventinnen und Absolventen durch ihre Methodenkompetenz „den realen Herausforderungen der Arbeitswelt gerecht werden“ (ebd., 14).

Die Dimension *Kommunikation und Kooperation* adressiert als *Sozialkompetenz* den wissenschaftlichen Austausch von Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit anderen Fachvertreterinnen und -vertretern sowie Fachfremden aus einer breiten Öffentlichkeit (vgl. HRK und KMK 2017, 7; Bartosch 2019, 16). Sie enthält bspw. die Fähigkeit, „fachliche und sachbezogene Problemlösungen“ (HRK und KMK 2017, ebd.) zu formulieren und dabei „unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter“ (ebd.) zu berücksichtigen. Nach Bartosch (2019, 16) ist gerade „[d]iese Brückenbildung vom fachsprachlichen Diskurs und Verständnis in eine alltagssprachliche Kommunikation und Wahrnehmung […] eine genuine Aufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.“

Wissenschaftliches Selbstverständnis und *Professionalität* beziehen sich als vierte Kompetenzdimension (*Selbstkompetenz*) auf das berufliche Selbstbild. Auf Bachelorebene orientiert sich dieses „an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern“ (HRK und KMK 2017, 7), während auf Masterebene wissenschaftliche Ziele und Standards gleiches Gewicht erhalten (vgl. ebd., 9). Bartosch (2019, 17) führt aus, dass in der Selbstkompetenz „überwiegend jene Aspekte der Kompetenz operationalisiert [werden], die bei Weinert den affektiven Teil des Gesamtkonzepts Kompetenz ausmachen“. Entsprechend würden „[d]ie kognitiven und motorischen Potenziale einer Person […] erst durch den vorhandenen Antrieb (Motivation), den Willen (Volition) und durch Sozialverhalten (Kommunikation und Kooperation) zur erfolgreichen Handlung gebracht“. In seiner Handreichung erwähnt Bartosch (vgl. 2019) jedoch genau solche Aspekte nicht, die i. S. Roths (vgl. 1971, 180-183) für die Entwicklung individueller sowie sozialer Mündigkeit eine zentrale Rolle spielen. Der HQR selbst nimmt auf diese Aspekte teilweise Bezug. Der zuvor erwähnte Anspruch, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen frei und selbstbestimmt Entscheidungen treffen und Handlungen vollziehen, manifestiert sich in der Selbstkompetenz.

Auf Bachelorebene fällt darunter z. B. die Fähigkeit, „autonom sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten [zu reflektieren]“ (HRK und KMK 2017, 7). Ein weiteres Kompetenzziel bildet die Befähigung, Entscheidungen im Kontext beruflichen Handelns *verantwortungsethisch* zu begründen und das berufliche Handeln „in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen [zu reflektieren]“ (ebd.). Damit rückt die Selbstkompetenz zumindest in die Nähe von Roths (vgl. 1971, 180) normativen Überlegungen. Angesichts dieses Anspruchs stellt sich außerdem die Frage, ob akademische Kompetenz neben studienfachbezogenem Wissen nicht auch auf weiteren, z. B. gesellschaftsbezogenen, Wissensbeständen gründen sollte.

Schließlich ist der HQR an Bloom’sche Taxonomie angelehnt (vgl. Kapitel C.III.4), die im HQR lediglich als exemplarische Grundlage für die Entwicklung von Studiengängen dient (vgl. HRK und KMK 2017, 5). Dabei werden die Fach- und Methodenkompetenz im Rahmen der kognitiven Prozessdimension (Können) auf allen Ebenen (Bachelor, Master, Promotion) in hierarchisch geordnete Niveaustufen (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten, Erzeugen) gegliedert.

IV. Schlüsselkompetenzen und Future Skills

1. Schlüsselkompetenzen

a. Begriffsannäherung

Neben Kompetenz ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs nicht selten auch von Schlüsselkompetenzen die Rede. Schaper (2012, 18) zufolge geht es bei Schlüsselkompetenzen „um einen bestimmten Bereich von Kompetenzen“, genau genommen

> „um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen.“ (ebd.)

Als Ausgangspunkt der heutigen Diskussion über domänenübergreifende oder multifunktionale Fähigkeiten wird i. d. R. auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen verwiesen, welches Mertens (vgl. 1974a) vor 5 Jahrzehnten in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einbrachte (vgl. u. a. Enderle et al. 2021, 21; Huber 2016, 104-105; Ufert 2015a, 23; Wildt 1997, 198). Dabei stehen seine Überlegungen in der Tradition der damaligen Qualifikationsforschung, die in den 1970er Jahren die „Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Wildt

1997, 201) untersuchte. Die Aneignung von Schlüsselqualifikationen sollte in erster Linie dem seinerzeit diagnostizierten sozialen und ökonomischen Wandel Rechnung tragen, der nach Mertens (1974a, 39) eine zunehmende „Flexibilität im Bildungswesen“ erforderte.

Einige Autorinnen und Autoren stellen im historischen Kontext eine begriffliche Verschiebung von Schüsselqualifikationen hin zu Schlüsselkompetenzen fest. Für Bahl (vgl. 2009, 23-29) geht diese auf einen, in den 1980er Jahren einsetzenden, Fokus auf *berufliche Handlungskompetenz* in der dualen Ausbildung zurück. In diesem Zuge sei der Qualifikationsbegriff allmählich durch Kompetenz ersetzt worden, um der Dynamisierung des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen. Für Ufert (2015a, 23; hervorgeh. i. O.) beschreibt dieser Trend eine allgemeine „Entwicklung in der Pädagogik von der Frage ‚Was sollen Lernende wissen?‘ hin zu der Frage ‚Was sollen Lernende können?‘“. Zugleich zeige

> „[d]ieser Wandel […] auch unser verändertes Verständnis gesellschaftlicher Herausforderungen, da vorhersehbare Entwicklungen und Anforderungen in Berufsfeldern zunehmend durch diskontinuierliche Erwerbsverläufe abgelöst wurden, was die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen verstärkt.“ (ebd.)

Zwar führt die einschlägige Fachliteratur mit Hochschulbezug seit dem Jahr 2000 weiterhin den Begriff Schlüsselqualifikationen an, doch werden diese i. d. R. als Fähigkeiten oder Kompetenzen aufgefasst an (vgl. z. B. Robertson-von Trotha 2009a, Konnertz und Mühleisen 2016; Enderle et al. 2021). Aufgrund dieser synonymen Verwendung werden in Anlehnung an Schaeper (vgl. 2005, 209), die diesen Umstand ebenfalls feststellt, Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen im Folgenden synonym verwendet, sofern nicht auf den in Kapitel C.III.5.b diskutierten Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz verwiesen werden soll.

b. Schlüsselkompetenzen im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Nach Wildt (1997, 201) werden „in der Bezeichnung Schlüsselqualifikationen“ unterschiedliche Aspekte der Arbeitsorganisation zusammengeführt. Deren Qualität sei durch den sozialen und technologischen Wandel in steter Veränderung begriffen, was „nicht mehr und nicht weniger als die alte Marx’sche Erkenntnis über die permanenten Umwälzungen der industriellen Produktion [widerspiegelt], die immer wieder erneut Disponibilität des Arbeitsvermögens erzwingt“ (ebd.). Den Kontext des Wandels bildeten ab den 1970er Jahren besonders

> „neuere Auffassungen, die sich von tayloristischen produktions- und demokratischen Organisationsstrukturen abkehren und neuen Produktions- und Managementkonzepten (flache Hierarchien, Partizipation, Dezentralisierung, Delegation von Verantwortung, Selbstorganisation) zuwenden." (ebd.)

Für die Arbeitsorganisation bestand dieser Wandel darin, „daß hinlänglich präzise, differenzierte und zuverlässige Prognosen des künftigen Qualifikationsbedarfs nicht mehr möglich waren" (Laur-Ernst 1996, 18) und man daher „nach Konzepten [suchte], um mit dieser Ungewißheit und Unbestimmbarkeit fertig zu werden" (ebd.). Gerade weil verschiedene Aspekte der Arbeitsorganisation betroffen waren, legten Konzepte zu Schlüsselqualifikationen nach Laur Ernst (ebd.) einen Rahmen fest, „der einer Ausfüllung im Detail breiten Raum lässt." Deren „polymorphe[r] Bedeutungsgehalt" (Wildt 1997, 201) liegt nicht zuletzt in der zuvor erwähnten Idee einer multifunktionalen Anwendbarkeit begründet, welche Schlüsselqualifikationen für Bereiche auch außerhalb des Arbeitsmarktes nützlich erscheinen lassen.

„Als Projektionsfläche unterschiedlicher Interessen" (Wildt 1997, 201) wurden Konzepte zu Schlüsselqualifikationen in der Vergangenheit kontrovers diskutiert (vgl. Laur-Ernst 1996, 19). So plädieren nicht wenige pädagogische Ansätze für ein Begriffsverständnis, das sich neben der Berufstätigkeit auch auf individuelle (Persönlichkeits-)Entfaltung, gesellschaftliche Weiterentwicklung und Partizipationsfähigkeit bezieht (vgl. Kapitel E).

c. Schlüsselkompetenzen und Bildung

Von Interesse für die Fragestellung dieser Arbeit ist der Umstand, dass sich der Diskurs über Schlüsselqualifikationen seit jeher implizit oder explizit bildungstheoretischer Argumentationen bedient. So greift die im Kontext der neuen Arbeitsorganisation getroffene Unterscheidung zwischen „‚materiellen' und ‚formellen', ‚prozeßgebundenen' und ‚prozeßungebundenen' oder ‚funktionalen' und ‚extrafunktionalen' Qualifikationen" (Wildt 1997, 201, hervorgeh. i. O.) die bereits im 19. Jahrhundert einsetzende Diskussion über materiale und formale Bildungstheorien auf (vgl. Orth 1999, 8-10; Reetz 2006, 44-49; Dörge 2015, 198-200). Weil Schlüsselqualifikationen bisweilen „als allgemeine Kompetenzen" (Orth 1999, 8) verstanden werden, „die nicht ausschließlich an einen bestimmten fachlichen Inhalt gebunden sind" (ebd.), ergibt sich eine „geistige Verwandtschaft zum Konzept der formalen Bildung" (ebd.). Die Überschneidung beider Konzepte zeigt sich nach Orth (1999, 10; hervorgeh. i. O.) vor allem in der

> „Stärkung des ‚Wie' und ‚Wozu' gegenüber dem ‚Was' (Materiale Bildung bzw. ‚Fachqualifikation'). Auch die ausgeprägte Bezugnahme auf das Subjekt ist in beiden Konzepten enthalten. Daraus haben manche Autoren den Schluß gezogen, daß Schlüsselqualifikationen lediglich ein neuer Begriff für formale Bildung seien."

Anknüpfend an Humboldt hat insbesondere Klafki (vgl. 2019, 108) mit seinem Konzept der *kategorialen Bildung* beide Ansätze theoretisch miteinander verschränkt (vgl. Kapitel D.I.2). Entsprechend sollte nach Orth (1999, 10) dessen kategorialer Bildungsbegriff „in der Debatte über Schlüsselqualifikationen nicht ausgeblendet werden" (Orth 1999, 10).

Die Frage nach dem Verhältnis materialer und formaler Bildungstheorien bildet zugleich die Folie für die im Kontext von Schlüsselqualifikationen geführte Diskussion über die Rolle *domänen-* bzw. *fachbezogenen* Wissens*.* So zweifeln nicht wenige Autoren die domänenübergreifende Anwendbarkeit von Schlüsselqualifikationen an, da das zugrunde liegende Wissen stets in einem spezifisch-fachlichen Kontext erworben werde und so den Transferradius einer (Handlungs-)Kompetenz zwangsläufig einschränke (vgl. Kapitel E.I.2 und 4). Andere hingegen weisen darauf hin, dass es zur „Identifikation der Wissensbestände, in denen bzw. mit denen die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen gefördert werden" (Wildt 1997, 212), zunächst „eines eigenständigen didaktischen Diskurses über die Ziele und Inhalte von Bildungsprozessen [bedarf]" (ebd.). Dienten Schlüsselqualifikationen nämlich dafür, gesellschaftliche Problemlagen zu adressieren (vgl. u. a. Negt 1997a sowie Matthes 2015a) stelle sich die Frage, „inwiefern das in Anspruch genommene Wissen erster Ordnung Fachnähe aufweisen sollte, d. h. inwieweit es innerhalb der herkömmlichen Grenzen fachsystematisch organisierten Wissens bleibt oder über die Grenzen der Fächer hinausreicht" (Wildt 1997, 212).

Bildungstheoretische Argumentationen drücken sich ferner im Anspruch aus, durch Schlüsselqualifikationen solche „Handlungskompetenzen zu fördern, die eine Distanznahme gegenüber spezifischen Anforderungen aus unterschiedlichen Arbeitssituationen ermöglichen" (Wildt 1997, 204). Durch das Ziel einer „persönliche[n] Autonomie des Handelns" (ebd.) rücken sie bspw. in die Nähe von Humboldts Bildungsbegriff. Auch Heidegger (1996, 104) vertritt die Auffassung, dass Schlüsselkompetenzen „als Momente der Fortschreibung der Bildungstradition der deutschen Klassik aufgefasst werden [können]" und zwar dort, wo diese „auf eigenständige Entfaltungsinteressen [verweisen]" (ebd.). Die weitreichendste Form einer solchen bildungstheoretischen Argumentation findet sich Wildt (vgl. 1997, 205; hervorgeh. i. O.) zufolge

„in der Konstruktion ‚gesellschaftskritischer' bzw. ‚alternativer' Schlüsselqualifikationen", wie sie Negt (vgl. 1997a) formuliert hat und auf die in Kapitel E.I.3 noch näher eingegangen wird.

d. Methodische Implikationen des Schlüsselkompetenzerwerbs

Wildt (1997, 209) zufolge erscheinen die Schlüsselqualifikationen zugrunde gelegten Inhalte zwar „vergleichsweise beliebig", doch zeigt sich bei den geforderten Unterrichtsmethoden, „daß das schlüsselqualifikationsförderliche Methodenspektrum dem Formenkreis des aktiven handlungsorientierten Lernens entstammt" (ebd.). Nennenswert erscheinen hier besonders Autorinnen und Autoren der Berufsbildungsforschung (vgl. Kapitel E.I.2), deren Konzepte die in Kapitel C.III.7 beschriebene Theorie der *Handlungsorientierung* zugrunde legen.

e. Schlüsselkompetenzen im Kontext von Hochschulbildung

Ab den 1970er Jahren beschäftigte die Idee multifunktionaler Fähigkeiten auch Konzepte der Studienreform (vgl. WR 1978, 16; nach Wildt 1997, 199), z. B. im Rahmen der Ziele *Flexibilität*, *Kooperationsfähigkeit* oder *Lernmotivation* (vgl. Die Ständige Kommission der Studienreform 183, 17; nach Wildt 1997, 199). Der Begriff der Schlüsselqualifikationen tritt unter Bezugnahme auf Mertens (vgl. 1974a) im hochschulpolitischen und -didaktischen Diskurs erst in den 1990er Jahren verstärkt in Erscheinung.

i. Schlüsselkompetenzen im hochschulpolitischen Diskurs

In den 1990er Jahren hatte sich der Begriff „Schlüsselqualifikationen erfolgreich im Sprachgebrauch der Bildungsreform eingenistet" (Wildt 1997, 199). Stellvertretend für den hochschulpolitischen Diskurs dieser Zeit zitieren Sohr und Stary (2006, 2) mit Anke Brunn (1994, 308-309; zitiert nach Sohr und Stary 2006, 2) die damalige nordrhein-westfälische Landesministerin für Wissenschaft, welche auf dem *Forum Hochschule und Wirtschaft* im Jahr 1994 die Bedeutung von Fähigkeiten jenseits arbeitsplatzbezogenen Fachwissens betont:

> „Wir müssen […] verstärkt nicht nur danach fragen, welches Spezialwissen heute an einem bestimmten Arbeitsplatz benötigt wird, sondern auch welche Fähigkeiten und Kenntnisse in der Gesellschaft von morgen benötigt werden. Da gewinnt zunehmend Sprach- und Kommunikationsfähigkeit an Bedeutung, die Kenntnis fremder Sprachen, Teamfähigkeit, Querschnittswissen, die Fähigkeit, Probleme innovativ zu lösen."

Ein Jahr später definiert die vom hochschuldidaktischen Diskurs ebenfalls häufig[31] zitierte Bildungskommission NRW (1995, 113) Schlüsselqualifikationen als „allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind."

Während der Bologna-Reformen erhält die Debatte über Schlüsselqualifikationen besonderes Gewicht (vgl. Enderle et al. 2021, 22). Im Hinblick auf das Bildungsziel der „wissenschaftlich basierte[n] Beschäftigungsfähigkeit" führt der WR (2001, 21) aus, dass neben fachbezogenen Qualifikationen „zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt [werden]." Wie bereits bei Mertens (vgl. 1974a) werden Schlüsselqualifikationen durch die Erwartung begründet, dass sich berufliche Qualifikationsprofile künftig nicht länger zuverlässig prognostizieren ließen. So habe

> „[d]ie Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen […] angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Studienangeboten." (WR 2000, 2)

Mit der gleichen Begründung fordern die *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* der KMK (2004, o. S.) bei der Modulbeschreibung künftiger Studiengänge konkrete Angaben darüber, „[w]elche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) […] erworben werden [sollen]." Und auch die HRK (vgl. 2005 und 2007; nach Huber und Reinmann 2019, 57) macht sich wenig später „die Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als wichtige oder gar wichtigste Aufgabe der Hochschulen zu eigen" (Huber und Reinmann 2019, 57). Mitte der 2000er Jahre kommt Schaeper (2005, 209; hervorgeh. i. O.) zu dem Ergebnis, dass „in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion […] der Stellenwert von Schlüsselkompetenzen weniger bildungstheoretisch, sondern eher funktional begründet und eng mit der Debatte um ‚employability' verknüpft [ist]." In einer prägnanten Zusammenfassung des Diskurses über Schlüsselqualifikationen zeigen Enderle et al. (2021, 25), wie diese in hochschulpolitischen Veröffentlichungen der Folgejahre vor allem im Kontext der Berufsvorbereitung diskutiert werden – und bilanzieren:

> „Der Bologna-Prozess wird in der deutschsprachigen Debatte zunächst zu einem Katalysator für den Übertrag des SQ-Begriffs von der beruflichen in die akademische Bildung

[31] Vgl. u. a. Wildt (1997, 199), Orth (1999, 106-107) sowie Ufert (2015b, 21)

> und die Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit als vorrangiges Reformziel – und damit einhergehend die Reduzierung des SQ-Bereichs als Mittel zu diesem Zweck – verstärkt sich im Laufe dieses Prozesses".

Zu einem ähnlichen Schluss kommen Rogmann und Meyer (2013, 43), nach denen der „universitären Schlüsselkompetenzförderung der Beigeschmack einer hauptsächlich wirtschaftspolitisch motivierten Bildungsordnung [anhaftet]." Enderle et al. (2021, 25) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass die Bildungsziele eines akademischen Studiums in den Vorgaben des Akkreditierungsrates (vgl. 2013, 11; nach Enderle et al. 2021, 25) über die Berufsbefähigung hinausgehen. Mit der Persönlichkeitsentwicklung und der Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement umfassten diese auch *überfachliche* Aspekte, wodurch der berufsbezogene Fokus „mittlerweile jedoch wieder in Auflösung begriffen [scheint]" (Enderle et al. 2021, 25).

Auf den hochschulpolitischen Diskurs über Schlüsselkompetenzen nahm in der Vergangenheit auch der gemeinnützige Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.[32] Einfluss. Zu Beginn der 2000er Jahre trat dieser als Herausgeber von Publikationen in Erscheinung, die sich dem Thema Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen widmeten. So umfasst z. B. die *Publikation Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* unterschiedliche „Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen" (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2004, 1) in Form wissenschaftlicher Beiträge. Der Bericht *Schlüsselqualifikationen plus* wiederum dokumentiert Konzepte von Preisträgern und Finalisten eines Wettbewerbs[33] zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Kontext der „Exzellenz in Wissenschaft und Lehre" (Stiftung Mercator und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2005, 4).

Wie der Stifterverband wirkt auch die gemeinnützige Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e. V. auf den hochschulpolitischen Diskurs ein. Die Gesellschaft versteht sich als Forum, um u. a. „Schlüsselkompetenzen in ihrer Bedeutung für das menschliche Handeln zu erforschen" (Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen o. J.a). Dazu gehöre, „die besondere Bedeutung und den Nutzen von Schlüsselkompetenzen für Beruf und Lebensqualität hervorzuheben" (ebd.) und „Personen und Institutionen auf dem Gebiete der Schlüsselkompetenzen zu beraten und zu unterstützen" (ebd.). Der Anspruch, auf den hochschulpolitischen Diskurs einzuwirken,

[32] Über Anspruch und Selbstverständnis des Stifterverbandes vgl. Kapitel F.II.2.

[33] Dabei kommen Hochschulvertreter zu Wort genauso wie Preisträger und Finalisten des Wettbewerbs, die über ihre Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen und die Frage nach geeigneten curricularen Lehr-/Lernformaten sprechen.

zeigt sich u. a. in dem Positionspapier *Schlüsselkompetenzen – ein Muss akademischer Bildung* (vgl. Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen 2020). Darin fordert die Gesellschaft „die Verantwortlichen an den Hochschulen und Universitäten, in der Bildungspolitik, in den ländergemeinsamen Einrichtungen für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre sowie in der Forschungsförderung“ (ebd., o. S.) zu unterschiedlichen Maßnahmen auf. Unter diese fallen neben dem Aufbau von „einschlägige[n] Einheiten an den Hochschulen und Universitäten“ u. a. „Professuren im Themenfeld Schlüsselkompetenzen auszuschreiben und zu besetzen“ (ebd.) und „die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen mit einem wesentlichen Anteil in den Studiengängen zu verankern“ (ebd.).

Im Positionspapier werden außerdem erste Bedeutungsfacetten von Schlüsselkompetenzen skizziert: Zum einen durch den Bezug zu den *Empfehlungen des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (vgl. Rat der Europäischen Union 2018), die in Kapitel E.I.5 genauer analysiert werden. Zum anderen wird der Bedarf an Schlüsselkompetenzen mit aktuellen gesellschaftlichen Umbrüchen und Herausforderungen begründet:

> „Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, Lehrbeauftragten und Honorarkräfte an den Hochschulen und Universitäten schaffen durch ihren Einsatz in der Lehre und durch ihre Forschungserkenntnisse den professionellen Rahmen, in dem junge Menschen sich darin üben können, Unsicherheit, Kontingenz, Wandel und andere Herausforderungen spätmoderner Gesellschaften nicht als Belastung zu empfinden, sondern als Möglichkeitsraum, in dem sie handlungsfähig sind und sich auch so wahrnehmen. Dabei gehen die für die Gestaltung und Vermittlung von Schlüsselkompetenzen Verantwortlichen getreu dem Motto ‚Nichts ist so beständig wie der Wandel‘ ausgesprochen flexibel mit den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungen um. Sie reagieren zeitnah auf aktuelle Geschehnisse – wie krisenbedingte Migration, Digitalisierung oder Lock-Down – und gestalten gleichzeitig den Wandel mit, indem sie Studierende bei der Entwicklung von zukunftsfähigem Wissen, Fähigkeiten und einer entsprechenden Haltung begleiten und ihnen helfen, sich selbst zu befähigen.“ (Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen 2020, o. S., hervorgeh. i. O.)

ii. Schlüsselkompetenzen im hochschuldidaktischen Diskurs

Parallel zum hochschulpolitischen Diskurs hat sich im Zuge der Bologna-Reformen auch die Hochschuldidaktik mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen – u. a. in umfangreichen Sammelbänden (vgl. u. a. Knauf und Knauf 2003, Robertson-von Trotha 2009a; Konnertz und Mühleisen 2016) – auseinandergesetzt. In einer heute kaum mehr beachteten und zuvor bereits zitierten Publikation setzt sich Wildt (1997, 198) mit der Frage auseinander, ob Schlüsselqualifikationen zu einem „Leitmotiv der Studierendenreform“ werden könnten. Dabei diskutiert er die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf Reformbedarfe und -anstrengungen von Hochschulen. Ihm zufolge weisen

> „Schlüsselqualifikationen einen Weg für wissenschaftliches Lehren und Lernen […], der den Wandlungen des Wissenschaftssystems in Richtung von Ausdifferenzierung und Expansion folgt. Soll einer unendlichen Vermehrung der Stoffülle in den Studiengängen Einhalt geboten werden, so ist es unvermeidlich, die Qualifikation vom Wissenserwerb auf das Erlernen von Strategien zu verlagern, sich immer neues, unbekanntes Wissen zu ‚erschließen'. Solche generalisierten Qualifikationen sind nicht auf Wissenschaft und Beruf begrenzt, sondern begründen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Einstellungen und Werte, die zur Bewältigung des Wandels in einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilbereiche produktiv genutzt werden können." (ebd., 200).

Auch im erweiterten hochschuldidaktischen Diskurs werden Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen durch sozialen und ökonomischen Wandel begründet (vgl. Orth 1999, 95-100; Ufert 2015b, 7; Robertson-von Trotha 2009b, 32). Bspw. analysiert Orth (vgl. 1999) um die Jahrtausendwende vor allem die spezifischen Sozialisationsbedingungen von jungen Erwachsenen und zieht daraus Schlüsse für ein Schlüsselqualifikationsangebot an Hochschulen, das über die reine Berufsbefähigung hinausgehen solle (vgl. Kapitel F.I.1). Liesner (vgl. 2016, 51) indes betrachtet den gesellschaftlichen Wandel im „wirtschaftlichen Kontext, in dem Bildungsreformen heute weltweit stattfinden." Diesen kennzeichne „die Privatisierung jener Ressourcen, welche bislang zum Gemeinwohl gezählt wurden". In der Folge werde „strukturell auf Privatisierungen und auf einen betriebswirtschaftlichen Umbau staatlicher Bildungseinrichtungen" (ebd.) gesetzt – was einem Verständnis von Schlüsselqualifikationen jenseits *politischer Tugend* gleichkomme.

Überdies wird die Frage nach einem *einheitlichen* Verständnis des Konzepts diskutiert. Schaeper (2005, 211) kommt nach der Jahrtausendwende zu dem Schluss, dass „sich die verschiedenen Konzeptualisierungen" von Schlüsselkompetenzen inzwischen „einander angenähert [haben] und […] zentrale Gemeinsamkeiten auf[weisen]" (ebd.). Erstens bezögen sich Kompetenz ebenso wie Schlüsselkompetenzen „auf die Fähigkeit, Aufgaben hoher Komplexität zu erfüllen" (ebd.). Auf diese Weise würden beide Konzepte „von basalen Fähigkeiten oder einfachen Fertigkeiten abgegrenzt" (ebd.). Zweitens ließen sich beide Konzepte „nicht auf die kognitive Dimension reduzieren" (ebd.). Drittens sei nicht „generelle Transferierbarkeit ein zentrales Kennzeichen von Schlüsselkompetenzen" (ebd.), sondern „sondern Multifunktionalität oder ‚Transversalität'; d.h., Schlüsselkompetenzen sind in verschiedenen sozialen und beruflichen Feldern wichtig" (ebd., hervorgeh. i. O.). Viertens könnten Schlüsselkompetenzen über Lernprozesse erworben werden: Ob diese „aber auch lehrbar sind, d. h. durch geplante, gezielte Lehrprogramme gefördert werden können, ist umstritten" (ebd., 212).

Ungeachtet der hier implizit geäußerten Zweifel an einer generellen Transferierbarkeit wird aus den zuvor zitierten Definitionen der Bildungskommission NRW (vgl. 1995, 113) und Schapers (vgl. 2012, 18) deutlich, dass Schlüsselqualifikationen dennoch häufig als *allgemein* verstanden werden - und zwar

> „insofern sie beim Eindringen in die verschiedensten Gebiete oder Probleme hilfreich sind, aber auch umgekehrt, insofern sie als ursprünglich an den verschiedensten spezifischen Tätigkeitsgebieten gelernt aus diesen heraus und auf andere übertragen werden können (so jedenfalls die Annahme)." (Huber und Reinmann 2019, 59)

Vor diesem Hintergrund sind nach Huber und Reinmann (2019, 59) viele Kataloge „von Schlüsselkompetenzen im Umlauf, die nicht selten außer allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sprachen auch ‚breites Grundlagenwissen', ‚Orientierungswissen' oder manchmal, sozusagen frech, sogar ‚Allgemeinbildung' unter sich subsumieren."

Enderle et al. (2021, 17) zeigen in ihrer Untersuchung *Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten* ferner, wie Schlüsselqualifikationen „unter verschiedenen Begriffen in den Curricula verankert [sind]." Darunter findet sich z. B. „genau so der Begriff der […] überfachlichen oder außerfachlichen Kompetenzen, der Study Skills, der generischen Kompetenzen, der Enabling Skills und so weiter" (ebd.). Die Autorinnen identifizieren dabei unterschiedliche curriculare Organisationsformen innerhalb und außerhalb der Studienfächer, die sie in eine *Vier-Felder-Matrix* (Enderle et al. 2021, 96) integrieren. Diese unterscheidet „zwischen organisatorischen Formaten (additiv oder integriert) und thematischen Zuschnitten (fachspezifisch oder fachübergreifend)" (ebd.) und konkretisiert diese abstrakte Gliederung anhand spezifischer Beispiele:

Fachspezifisch-integriert	**Fachspezifisch-additiv**
Beispiel: „Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschaftswissenschaftler*innen" integriert in die verpflichtende Fachveranstaltung „Einführung in die Wirtschaftswissenschaften.	Beispiel: „Berufsorientierung für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften", angeboten vom Career Service, anrechenbar für Studierende der Pädagogik im Wahlpflichtbereich.
Fachübergreifend-integriert	**Fachübergreifend-additiv**
Beispiel: „Teamarbeit" integriert in die verpflichtende Fachveranstaltung „Praxisorientierte Maschinenkonstruktionslehre", angeboten vom SQ-Zentrum für Studierende des Maschinenbaus, die diese Fachveranstaltung belegen.	Beispiel: „Stress- und Zeitmanagement im Studium", angeboten von der Akademie für Schlüsselkompetenzen, anrechenbar für das Modul „überfachliche Kompetenzen", von Studierenden aller Studiengänge.

Tabelle C.5: Vier-Felder-Matrix: organisatorische Einbettung und thematischer Zuschnitt von SQ-Angeboten nach Enderle et al. (2021, 96)

Die Frage nach der curricularen Organisation schlüsselkompetenzfördernder Lehrveranstaltungen reflektiert zugleich die zuvor erwähnte Diskussion über die Rolle des Fachwissens (vgl. Kapitel C.IV.1.c). In diesem Zusammenhang finden sich unterschiedliche Positionen, die im Rahmen des obigen Schemas für eine fachübergreifend-additive, eine fachspezifisch-integrierte oder kombinierte Lernumgebung plädieren (vgl. Kapitel F.I.5).

Der Wert des Konzepts der Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen für die Hochschule wird u. a. Huber und Reinmann (2019, 63-65) kritisch diskutiert. Bezugnehmend auf Pasternack (vgl. 2006[34]; nach Huber und Reinmann 2019, 64), halten beide ein Festhalten am Konzept der Schlüsselkompetenzen grundsätzlich für vertretbar. Doch fordere das Konzept „im Besonderen, die Behauptung, allgemeine Fähigkeiten würden selbstverständlich im Studium vermittelt, nicht einfach hinzunehmen" (ebd.). Stattdessen sei diese These „kritisch zu prüfen und die Folgerungen daraus für eine bewusste Entwicklung im Zusammenhang mit dem Fachstudium (nicht als Extraveranstaltung […]) zu ziehen". Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass „*Bildung* Kompetenzen, auch Schlüsselkompetenzen, integrieren [kann]: damit Kompetenzen zu Bildung werden können, müssen sie kritisch reflektiert und ihr Einsatz an begründete Werte gebunden werden" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Sähe man etwa im *forschungsnahen Lernen*[35] eine „wesentliche Lernform für Bildung durch Wissenschaft" (ebd., 65), sei es „möglich, aber auch geboten, im Einzelnen zu prüfen, welche Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen darin zugleich auch als auf berufliches Handeln vorbereitend gesehen werden können" (ebd.).

2. Future Skills

a. Begriffsannäherung

Der Future Skills-Begriff wird seit einigen Jahren von verschiedenen, vornehmlich deutschsprachigen, Akteuren aus der Bildungspolitik, Bildungsforschung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft verwendet. Dabei verweist der Begriff *Skills* i. d. R. auf Kompetenzen, denen in Zukunft große Bedeutung innerhalb gesellschaftlicher Teilbereiche zugeschrieben wird und die wie Schlüsselkompetenzen bisweilen als überfachlich bezeichnet werden (vgl. Europäische Kommission 2016; Dettmers et al. 2021; Horstmann 2023; Horstmann und Klemme 2024; Gehrs et al. 2024).

[34] Pasternacks (vgl. 2006) Konzept der Schlüsselqualifikationen wird im Kapitel F.I.2 genauer analysiert.
[35] Zum Konzept des forschungsnahen Lernens vgl. Huber und Reinmann (2019, 307-354).

Dabei existieren im deutschsprachigen Diskurs einerseits unterschiedliche Future Skills-Modelle, andererseits werden nicht selten auch Konzepte zu *21st century skills*, *transferable skills, future competencies* oder *key competencies* zu diesen gezählt (vgl. Kalz 2023, 340). Veranschaulichen lässt sich letzterer Umstand an einer vergleichenden Literaturanalyse von Kotsiou et al. (2022a), die eine relativ breite Definition von Future Skills zugrunde legt. Diese weist außerdem einige Charakteristika der im vorherigen Abschnitt skizzierten Schlüsselkompetenzen auf: „This paper uses the term Future Skills to refer generally to the knowledge, attitudes, values, skills, and competencies that are intended to prepare learners to thrive in the face of an uncertain future" (ebd., 4). Eine ähnliche Problematik zeigt sich auch im deutschsprachigen Diskurs über Future Skills. Im Beitrag von Ehlers et al. (vgl. 2024a), bei dem auch der Autor dieser Arbeit mitgewirkt hat, weist die Autorengruppe auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Akteuren hin, die sich mit Future Skills auseinandersetzen. Selbstkritisch sei hier jedoch angemerkt, dass dabei problematischerweise auch solche Ansätze zum Diskurs über Future Skills gezählt werden, die im Falle von Binkley et al. (vgl. 2012, III) den Begriff *21st century skills* oder im Falle des *OECD Lernkompasses 2030* (und hier auch nur in der deutschsprachigen Version) *Zukunftskompetenzen*[36] zugrunde legen (vgl. OECD 2020, 24) – ein Aspekt, der von Kalz und Reinmann (vgl. 2024, 1) zu Recht kritisiert wird. Gleiches gilt für die Arbeitsgruppe *Future Skills definieren* der Stifterverbandsinitiative *Future Skills Journey* (vgl. Gehrs et al. 2024, 11-13). Diese betrachtet sowohl den *OECD Lernkompass 2030* (vgl. OECD 2020) als auch das Konzept *Inner Development Goals – Transformational Skills for Sustainable Development* von Jordan (vgl. 2021) „als Ausgangs- und Bezugspunkte des Prozesses der Arbeitsgruppe" (Gehrs et al. 2024, 12).

Ferner deuten die bisweilen im Zusammenhang mit Future Skills genannten *transferable skills* auf die Vorstellung hin, dass einmal erworbene Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen quasi multifunktional anwendbar seien – ein Gedanke, wie er im vorherigen Abschnitt über Schlüsselkompetenzen bereits beschrieben wurde (vgl. Kapitel C.IV.1). So merkt bspw. Wihlenda (2024, 264; hervorgeh. i. O.) an, dass Future Skills wie „*creativity*, *communication*, *critical thinking*, and *collaboration*" grundsätzlich „in any field of study and professions of teaching, as a civic environment in the life of the students" (ebd.) anwendbar seien.

[36] In der englischsprachigen Originalfassung aus dem Jahr 2019 ist bspw. nicht – wie man auf Basis der deutschsprachigen Version erwarten würde (vgl. OECD 2020, 24) – von *Future skills*, sondern lediglich von *competencies* die Rede, die „students need to thrive" (ebd.).

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit primär auf dem Begriff der Schlüsselkompetenzen und dessen Verhältnis zu universitären Bildungszielen liegt, die Bedeutung des Future Skills-Begriffs aber Berücksichtigung erfahren soll, werden im Folgenden nur solche Akteure den Diskursen aus Hochschulpolitik, Hochschuldidaktik und Hochschulforschung zugeordnet, die den Begriff Future Skills explizit verwenden und sich nicht stattdessen auf ähnliche[37] Begriffe beziehen[38].

b. Future Skills im Kontext des gesellschaftlichen Wandels

Ähnlich wie bei Schlüsselkompetenzen wird die Notwendigkeit von Future Skills häufig mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen begründet (vgl. Ehlers 2020a, 6; Suessenbach et al. 2021, 4). Nicht selten werden dabei technologische Entwicklungen – neuerdings auch die Bedeutung von Künstlicher Intelligenz (vgl. Ehlers et al. 2024b) – hervorgehoben und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, Bildungsinstitutionen oder die Gesellschaft als Ganze diskutiert. Mit derartigen Entwicklungen gehe schließlich ein Handlungsdruck zur Transformation gesellschaftlicher Teilbereiche einher (vgl. u. a. Agentur Q 2021, 6-11; Dettmers et al. 2021, 8-9; Suessenbach et al. 2021; Ehlers und Eigbrecht 2024a). Bereits an dieser Stelle stellt sich die Frage, ob oder inwiefern Future Skills u. a. durch den Hinweis auf gesellschaftliche Wandlungs- oder Transformationsprozesse als Abgrenzungsmerkmal gegenüber Schlüsselkompetenzen plausibel erscheint.

c. Future Skills im Kontext von Hochschulbildung

i. Future Skills im hochschulpolitischen Diskurs

Future Skills werden im hochschulpolitischen Diskurs auf europäischer und nationaler Ebene diskutiert. So hat etwa die Europäische Kommission (vgl. 2016) ein Ergebnispapier zum Thema *Developing future skills in higher education* vorgelegt. Im Hinblick auf die „employment outcomes“ (ebd., 1) eines Studiums verweist die Kommission auf Befragungen von Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen: „[T]he rapid pace of change in economic structures and the

[37] Weil der *OECD Lernkompass 2030* (vgl. OECD 2019 und 2020) über *Zukunftskompetenzen* jedoch explizit auf dem OECD Projekt *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) (vgl. OECD 2005a) aufbaut, wird dieser in Kapitel E.I.5 – als Teil des bildungswissenschaftlichen Diskurses über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen außerhalb der Hochschule – genauer analysiert.

[38] Eine genaue Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kompetenzmodellen, die den Begriff Future Skills zugrunde legen und solchen, die sich auf ähnliche Begriffe wie Zukunftskompetenzen oder 21st century skills stützen, wird daher im Folgenden nicht geleistet. Angesichts ihres begriffsklärenden Potenzials könnte eine solche Untersuchung eine Aufgabe zukünftiger Forschung sein.

nature of many occupations means graduates increasingly need knowledge and skills sets that they can apply in different and dynamic settings" (ebd.). Weil die Ziele eines Studiums jedoch über die Berufsbefähigung hinausgingen, wird kritisiert, dass Lernziele

> „relating to social and civic competence for higher education programmes have been less widespread than for transferable skills, although there instinctively appears to be a strong overlap between the interpersonal, social and intercultural skills seen as important for active citizenship and the skills sets needed for successful professional careers." (ebd.)

Der bereits aus dem Diskurs über Schlüsselkompetenzen bekannte Anspruch einer multifunktionalen Anwendbarkeit wird hier mit der Mehrdimensionalität von Hochschulbildung begründet. Demnach bezöge sich der Begriff Future Skills auf „transferable skills and social and civic competence […] in higher education" (Europäische Kommission 2016, 2) gleichermaßen. In Bezug auf die Frage, welche „skills and attributes we are seeking to help students acquire" (ebd.), problematisiert die Kommission (ebd.; hervorgeh. i. O.) den Umstand einer „wide range of skills that tend to be bundled under headings like 'transferable skills' and variation in the way these skills are identified and classified." Denn trotz inzwischen etablierter Definitionen wie dem 2006 erschienenen

> „European Framework for key competences for lifelong learning and significant commonalities and overlaps between the different skills and competence classifications used, national authorities, HEIs, employers' organisations and others use different sets of language to talk about 'future skills'. It is thus not always clear whether different actors are indeed talking about the same things." (ebd., hervorgeh. i. O.)

Der Kompetenzbegriff wird dabei als „proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development" (Europäische Kommission 2016, 2) definiert. Kompetenzen gründeten ferner auf „'personal attitudes and ethical values'" (ebd., 3; hervorgeh i. O.). Hingegen wird der Begriff *skills* im Text nicht konkret definiert, aber in drei unterschiedliche Kategorien aufgeteilt:

- „'Cognitive skills'**:** analytical, critical, reflexive, creative thinking;
- 'Methodological skills'**:** time management, problem-solving, decision-making, learning (strategies), planning, digital skills;
- 'Social skills'**:** interpersonal communication, teamwork, conflict management and negotiation, inter-cultural understanding" (ebd; hervorgeh. i. O.).

Dabei betont die Kommission „the growing importance of digital literacy across all kinds of occupation and in daily life more generally" (Europäische Kommission 2016, 3). In gleichem Zusammenhang spricht sie sich für die Erstellung von *learning outcomes* aus, wobei exemplarisch auf die Taxonomie von Anderson et al. (vgl. 2001, 3-4; nach Europäische Kommission 2016, 4) verwiesen wird. Dass die Kommission Future Skills nicht weiter definiert, wird mit der grundsätzlichen Autonomie von Hochschulen begründet. So hätten diese die „primary responsibility for specifying learning outcomes for individual programmes and for the organisation of teaching and assessment" (ebd., 4). Exemplarisch wird hier auf „'liberal arts programmes' (combining several disciplines)" (ebd., 6; hervorgeh. i. O.) aus Mitgliedstaaten wie Schweden und den Niederlanden verwiesen, die u. a. „critical-thinking and problem-solving, collaborative learning and teamwork, oral and written communication, entrepreneurial skills, and debating" (ebd.) förderten. Ferner sei für die Entwicklung von *Future Skills* der Ansatz des „'student centered learning'" (ebd., hervorgeh. i. O.) zentral ebenso wie „involving students and consulting other stakeholders in the formation of relevant learning outcomes and design of adapted learning, teaching and assessment approaches" (ebd.). Ungeachtet der Autonomie von Hochschulen bedürfe es jedoch weiterer Anstrengungen „towards a shared understanding of the skills we want to promote" (ebd., 7), das zumindest als „basis for defining comparable learning outcomes to support academic recognition" (ebd.) dienen könne.

Auf nationaler Ebene wurde die Diskussion zuletzt u. a. durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre vorangetrieben. Die Stiftung, die sich aus einem breiten Netzwerk von Bildungs- und Hochschulakteuren zusammensetzt und von der Bundesregierung und den Bundesländern finanziert wird, regte 2020 in einer Ausschreibung dazu an, „das Konzept der Future Skills aufzugreifen" (Ehlers et al. 2024a, 353) und in den Zusammenhang der Digitalisierung von Hochschullehre zu stellen[39]. Seitdem wurden bundesweit einige Projekte an Hochschulen gefördert, die sich offiziell um die Förderung von Future Skills aufseiten der Studierenden bemühen. Durch eigene wissenschaftliche Beiträge oder Positionspapiere trägt die Stiftung selbst nicht zum Diskurs über Future Skills bei.

Wie bereits im Kontext von Schlüsselkompetenzen nimmt der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft durch unterschiedliche Initiativen auch auf den bildungspolitischen Diskurs über

[39] Für eine genaue Übersicht über die Projekte, die ab 2021 mit über 300 Millionen Euro gefördert wurden und in Teilen bis 2025 noch gefördert werden, vgl. Stiftung Innovation in der Hochschullehre (o. J.).

Future Skills Einfluss. „Als großes nationales und gemeinschaftliches Aktionsprogramm von Wirtschaft und Zivilgesellschaft“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2018) verfolgt etwa die aktuelle Initiative Future Skills das Ziel, „den Menschen die notwendigen Kompetenzen für den digitalen Wandel in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zu vermitteln“ (ebd.). Damit will der Stifterverband „Konzepte und […] Prozesse an[stoßen], um neue Formen und Inhalte des Lernens und Lehrens zu initiieren und die Anforderungen der Wirtschaft während des gesellschaftlichen Digitalisierungsprozesses zu kommunizieren“ (ebd.). Eine weitere Initiative des Stifterverbands bildet die *Future Skills Journey*, die durch die Europäische Union und das BMBF finanziert wird. Laut zugehöriger Webseite stellt die Initiative einen „digitale[n] Lernort für Zukunftskompetenzen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.a) dar, „in dessen Rahmen passende Online-Lernangebote identifiziert und zu Lernpfaden kuratiert werden“ (ebd.). Außerdem werde „ein vitales Netzwerk für Akteur:innen und Interessierte rund um das Thema Zukunftskompetenzen aufgebaut, das sich über Trends und Best Practice-Beispiele austauscht“ (ebd.). Auf der Webseite wird unter dem Reiter *Future Skills* der Begriff in der Formulierung „Zukunftskompetenzen - Future Skills“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, o. J.b) mit Zukunftskompetenzen[40] gleichgesetzt. Auf der Startseite findet sich außerdem eine erste Definition, die kompetenztheoretische Merkmale aufweist und den Begriff in den Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und des Berufslebens stellt:

> Als Zukunftskompetenzen bezeichnen wir Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen, die in den nächsten fünf Jahren für die gesellschaftliche Teilhabe und das Berufsleben deutlich wichtiger werden – und zwar über alle Branchen und Industriezweige hinweg. Sie lassen sich in vier Kompetenzbereiche einteilen. Technologische Kompetenzen werden vor allem von Spezialisten benötigt. Da wir uns mit der Future Skills Journey primär an Schüler:innen, Studierende und Berufstätige richten, sind auf dieser Lernplattform Angebote zu finden, die vor allem digitale, klassische und transformative Kompetenzen fördern. (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o .J.a).

Im Jahr 2018 veröffentliche der Stifterverband in Kooperation mit der Unternehmens- und Strategieberatung McKinsey & Company[41] das Positionspapier *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*, welches Future Skills durch eine Definition, ein dreidimensionales Kompetenzmodell sowie kompetenztheoretische Erläuterungen beschreibt (vgl. Kirchherr

[40] Weil die in Kapitel F.II.2 analysierten Positions- und Diskussionspapiere Texte des Stifterverbands und McKinsey allesamt ausschließlich auf Future Skills bezogen sind, besteht keine Problematik unterschiedlicher Begriffsverwendungen ein und desselben Akteurs.

[41] Für eine genauere Übersicht über Selbstverständnis und Bildungsbezug des Stifterverbands sowie McKinsey vgl. Kapitel F.II.2.

et al. 2018). Ein weiteres Positionspapier mit dem Titel *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen* erörtert geeignete strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Future Skills (vgl. Meyer-Guckel et al. 2019). Schließlich wurde das bestehende Kompetenzmodell aus dem Jahr 2018 drei Jahre später aktualisiert (vgl. Suessenbach et al. 2021). Im Rahmen der *Future Skills Journey*-Initiative erschien unter dem Titel *Future Skills. Warum? Was? Wie?* jüngst ein Impulspapier, das den Bedarf an Future Skills zu begründen versucht und dabei auch Möglichkeiten zu deren Förderung in Schule, Hochschule und Arbeitswelt aufzeigen will (vgl. Gehrs et al. 2024). Angesichts dieser Anzahl an Veröffentlichungen wird ein Fokus der Analyse ausgewählter Future Skills-Konzepte in Kapitel F.II.2 auf Texten des Stifterverbands liegen, die in Kooperation mit McKinsey veröffentlicht wurden.

Ein weiterer Akteur, der den hochschulpolitischen Diskurs über Future Skills mitprägt, ist das *Hochschulforum Digitalisierung* (HFD). Das HFD, 2014 als „gemeinsame Initiative des Stifterverbandes, des CHE Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)“ (HFD, 2024a) gegründet, wird vom BMBF finanziert. Nach eigenen Angaben verfolgt das HDF „mit seinen bundesweiten Aktivitäten das Ziel, das deutsche Hochschulsystem zu befähigen, die Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation effektiver und effizienter zu meistern“ (ebd.). 2017 führte das HFD ein Interview[42] mit dem OECD-Direktor für den Bereich *Bildung und Kompetenzen*, Andreas Schleicher, zum deutschen Bildungssystem und dessen „Chancen der digitalen Transformation“ (HFD und Andreas Schleicher 2017) durch. In seiner Antwort auf die Frage, „[w]elche Future Skills […] Studierenden vermittelt werden [müssen]“ (ebd.), hebt Schleicher die Bedeutung von Kreativität, interdisziplinärer Denkweisen sowie interkultureller Kompetenz hervor:

> „Andreas Schleicher: Innovativ und kreativ zu denken, ist heute das Entscheidende. Neue Lösungen finden, auch über die Fächergrenzen hinweg kreativ denken, komplexe Probleme lösen und sehen, dass andere Menschen anders denken – interkulturelle Kompetenz wird von größerer Bedeutung sein. Ich glaube darüber hinaus, Menschen müssen in der Lage sein, disziplinäres Fachwissen auch auf andere Bereiche zu übertragen.“ (HFD und Andreas Schleicher 2017)

Seit 2020 organisiert das HFD in Kooperation mit der Stiftung Innovation in der Hochschullehre und dem Stifterverband jährlich das sog. *University:Future Festival*, das nach eigenen Angaben

[42] Das Interview fand im Rahmen einer Abendveranstaltung *Future Skills, das deutsche Bildungssystem und die Chancen der digitalen Transformation* statt, die wiederum vom Allianz Stiftungsforum und dem Stifterverband in Kooperation mit dem Genesis Institute organisiert wurde (vgl. Stifterverband 2017).

innovative Entwicklungen, Technologien und Strategien im Hochschulbereich fördert. Die Veranstalter bezeichnen diese mehrtägige, sich an Hochschulvertreterinnen und Vertreter, Studierende und Unternehmen richtende, Konferenz als „die größte Veranstaltung zur (digitalen) ‚Zukunft der akademischen Bildung'" (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, o. J.c). Die Themen bilden dabei „unter anderem KI, Future Skills, Didaktik und Strategieprozesse" (ebd.). Das HFD ist ferner Herausgeber des Magazins *strategie digital*, das sich an alle richtet, „die sich mit Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter beschäftigen" (HFD, o. J.) und das einmal jährlich erscheint. Darin finden sich Beiträge, die den Future Skills-Begriff aufgreifen (vgl. Engelkenmeier 2023, 49 oder Budde et al. 2023, 82 und 86) und teils näher zu bestimmen versuchen (vgl. Horstmann und Klemme 2024).

Schließlich befasst sich auch die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen mit Future Skills, u. a. in Form des jährlich vergebenen *Future Skills Awards*, welcher „erfolgreiche Arbeit sowie innovative Entwicklungsprozesse im Themenfeld Schlüsselkompetenzen (SK) aus[zeichnet]" (Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen, o. J.b) – was erneut die Frage nach dem Verhältnis beider Begriffe aufwirft. Interessanterweise basiert diese Preisvergabe „auf den Standards und Forderungen, die in den beiden Positionspapieren der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen Eingang gefunden haben und von den Mitgliedern verabschiedet wurden": Damit ist zum einen das bereits zitierte Positionspaper *Schlüsselkompetenzen – ein Muss akademischer Bildung* (vgl. Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen 2020) gemeint. Zum anderen die *Qualitätsstandards für akademische Bildung im Bereich Schlüsselkompetenzen – ein Leitfaden für Lehrende* (vgl. Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen 2021). Letztere sprechen sich für eine wertschätzende, von Authentizität geprägte, Lehr- und Lernkultur aus, die u. a. die Heterogenität von Studierenden berücksichtigen und Studierende zum selbstständigen Handeln anregen könne. Auch wenn durch diese Argumentation zunächst der Eindruck entstehen mag, dass Future Skills nahtlos an das Verständnis von Schlüsselkompetenzen anknüpfen, arbeitet die Gesellschaft im Rahmen des *Fachausschusses Future Skills* daran, den Begriff näher zu definieren und dabei auch etwaige Unterschiede zu Schlüsselkompetenzen herauszuarbeiten. So bemüht sich der Fachausschuss

> „unter anderem darum, einen tragfähigen Konsens für eine allgemeingültige Definition von Future Skills zu entwickeln. Gleichzeitig gilt es die provokante These von altem Wein in neuen Schläuchen zu verifizieren oder zu falsifizieren. Es stellt sich also die Frage: Lassen sich die ‚neuen' Future Skills von den ‚alten' Schlüsselkompetenzen abgrenzen? Und einen Schritt weiter: Welche konkreten Future Skills brauchen wir für die digitale

Transformation? Wie sehen die Bildungsziele in diesem Bereich aus und wie erreichen bzw. messen wir den Bildungserfolg?“ (Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen o. J.c; hervorgeh. i. O.)

ii. Future Skills im Diskurs der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung

Außerhalb des hochschulpolitischen Diskurses sind *Future Skills* auch Gegenstand englischsprachiger Veröffentlichungen über Hochschulbildung. Kotsiou et al. (vgl. 2022a) haben im Rahmen ihrer zuvor bereits zitierten Literaturanalyse über Future Skills von insgesamt 99 identifizierten Rahmenwerken zwar immerhin 79 dem Bereich „higher education and/or under“ zugeordnet. Dem Appendix 1 der Veröffentlichung ist allerdings zu entnehmen, dass Future Skills als Begriff nur von Akteuren aus Deutschland explizit verwendet wird (vgl. Kotsiou et al. 2022b): zum einen von Ehlers (vgl. 2020a), zum anderen von Kirchherr et al. (vgl. 2018). Die anderen darin gelisteten Titel und Kompetenzmodelle beziehen sich bspw. auf Begriffe wie *global competence*, *education for global citizenship*, *key competencies* oder *21st century skills*.

In Ehlers 'und Eigbrechts (vgl. 2024b) Sammelband *Creating the University of the Future*, der weltweite Forschungsprojekte zu Future Skills vorstellt, spiegelt sich ein ähnlicher Sachverhalt wider. Nach eigenen Angaben präsentiert das Buch „visionary higher and tertiary education programs aiming at Future Skills for their graduates” (ebd., XIII) und umfasst Beiträge von mehr als 50 Autorinnen und Autoren von insgesamt 6 Kontinenten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass nicht wenige der darin beschriebenen Ansätze, zu denen auch Experteninterviews gehören, akademische Lehrkonzepte oder Forschungsprogramme vortragen, die ursprünglich nicht mit dem Future Skills-Begriff beschrieben wurden. Vielmehr hat es den Anschein, als seien diese aufgrund identifizierter Schnittmengen mit Ehlers' (vgl. 2020a) Future Skills-Konzept – z. B. die Forderung, dass (Hochschul-)Bildung gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und damit verbundenen Herausforderungen Rechnung tragen müsse – erst im Nachhinein diesem Begriff zugeordnet worden (vgl. Bates 2024, Chacón et al. 2024, Gahl et al. 2024, Ikeda 2024, Vogel 2024). Auffällig ist außerdem, dass einige Beiträge

- selbst auf Ehlers' (vgl. 2020b) Kompetenzdefinition zurückgreifen (vgl. u. a. Barty et al. 2024, Wihlenda 2024, Garbin und Oliveira. 2024);
- sich beim Versuch, Future Skills auf Basis vorhandener Literatur zu bestimmen, auf Modelle beziehen, deren Kompetenzen Studierende zwar auf die *Zukunft* vorbereiten

sollen, dabei aber nicht Future Skills, sondern einen anderen Begriff zugrunde legen (vgl. Gervacio 2024, Marshall 2024);
- gar keine Future Skills-Definition zugrunde legen (vgl. Stark 2024; Santana und Lopes 2024);
- stattdessen von 21st century skills sprechen, ohne deren Verhältnis zum Future Skills-Begriff konkret zu bestimmen (vgl. Seidl 2024).

Neben Suessenbach et al. (vgl. 2024), deren Beitrag sich auf das Future Skills-Modell des Stifterverbands (vgl. Suessenbach et al. 2021) bezieht, stellen nur Păunescu und McDonnel-Naughton (vgl. 2024) ein eigenes Future Skills-Konzept vor, das neben einer Definition auch einzelne Kompetenzen beschreibt.[43]

Auch im deutschsprachigen Diskurs werden Future Skills inzwischen diskutiert. Ehlers et al. (vgl. 2024a, 349) bezeichnen den Begriff sogar als eine *Leitmarke*, wofür neben dem zuvor skizzierten hochschulpolitischen Diskurs die zuletzt stark gestiegene Anzahl von Publikationen spricht, die sich mit dem Konzept auseinandersetzen (vgl. Ehlers 2024, 25).

Interessanterweise liefert die deutschsprachige Literatur bereits einige Hinweise auf eine mögliche inhaltliche Abgrenzung zum Konzept der Schlüsselkompetenzen. Horstmann (2023, 5; hervorgeh. i. O.) zufolge

> „handelt es sich bei den Future Skills um ein Konzept, das seinen Ausgangspunkt in der Forschung zu den Graduate Attributes in den 80er Jahren hat, unter dem Begriff Schlüsselkompetenzen dann in den 90er Jahren erstmals auch an Universitäten diskutiert wurde und seitdem begrifflich ‚verschiedene Konjunkturzyklen' durchlaufen hat."

Trotz Überschneidungen gingen Future Skills „[i]m Vergleich zu früheren Ansätzen [...] jedoch weiter. Sie fokussieren speziell auf die Anforderungen der sich rasant verändernden (Arbeits-)Welt und beinhalten damit neue Aspekte, indem sie

- verstärkt auch Digitalkompetenzen und transformative Kompetenzen (etwa Innovations- und Veränderungskompetenz) enthalten,
- auch einbeziehen, wie Werte, Einstellungen, Persönlichkeit Handlungskompetenz beeinflussen (Sensemaking, Missionsorientierung, Selbstwirksamkeit),

[43] Da Păunescus und McDonnel-Naughtons (vgl. 2024) *Future Skills* jedoch nicht in den Kontext übergeordneter Bildungsziele stellen, wird ihr Beitrag für eine detailliertere Analyse im Kapitel F.II nicht herangezogen.

- unseren großen gesellschaftlichen Aufgaben ein überzeugendes Zukunftskonzept der Bildung entgegenstellen (Ehlers, 2022b),
- mit Entwicklungen in der Arbeitswelt wie New Work korrespondieren,
- fordern, dass Bildung neu gedacht und als lebenslanger Prozess verstanden werden muss (anstatt nur in einem Extra-Modul z. B. Kommunikation zu trainieren) und
- dem Individuum damit eine große Verantwortung für die Entwicklung individueller Kompetenzstrategien übertragen (‚Entstandardisierung' von Bildungsverläufen, Ehlers, 2020)" (Horstmann 2023, 6; hervorgeh. i. O.).

Angesichts des im vorherigen Abschnitt skizzierten Diskurses über Schlüsselkompetenzen muten einige der im Zitat genannten Unterscheidungsmerkmale zumindest fragwürdig an. Das gilt etwa für die vermeintlich neue Dimension von Einstellungen (als Kompetenzbestandteil), die implizite Behauptung, dass frühere Ansätze ausschließlich in Extra-Modulen gefördert worden seien ebenso wie für die Forderung, Bildung als lebenslangen Prozess zu verstehen. Interessanterweise sieht auch Matthes, deren Beiträge zum Begriff *Schlüsselkompetenzen* in Kapitel F.I.4 noch diskutiert werden, zwischen Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen und Future Skills gewisse Unterschiede. Über diese diskutiert sie im Podcast *Eine Tasse Zukunft* von Lakotta und ter Meer (vgl. 2024) von der Fernuniversität Hagen, bei dem es grundsätzlich um die „gegenwärtige Vermittlung von Future Skills, ihre Relevanz für diverse Lebensbereiche sowie ihre Rolle in zukünftigen Herausforderungen" (Fernuniversität Hagen 2023) geht. Dabei führt sie aus, dass es im Industriezeitalter der 1970er das Ziel von Schlüsselqualifikationen gewesen sei, weite Teile der Bevölkerung auf weitgehend bekannte Aufgaben vorzubereiten (vgl. Lakotta und ter Meer 2024, 9:40-11:55). Die heutige VUCA-Welt[44] hingegen sei vor allem durch die digitale Transformation geprägt, die mit Komplexität, Geschwindigkeit und Unsicherheit von Lebensverhältnissen einhergehe. Der Unterschied zwischen Future Skills und Schlüsselkompetenzen sei zudem dadurch bedingt, dass erstere zusätzlich Werte und Einstellungen integrierten (vgl. Lakotta und ter Meer 2024, 27:55-30:35). Somit besäßen diese eine besondere Qualität gegenüber letzteren. Ähnlich argumentieren Horstmann und Klemme (2024, 21), nach denen es zwar zwischen

[44] Die Wortschöpfung VUCA vereint die Begriffe *volatility*, *uncertainty*, *complexity* und *ambiguity* und wird häufig verwendet, um auf sich beschleunigende Lebensbedingungen im 21. Jahrhundert hinzuweisen (vgl. Taşkan et al. 2022).

> „Future Skills und älteren Konzepten, beispielsweise den Schlüsselkompetenzen, […] einige Überschneidungen [gibt]. Future Skills-Konzepte gehen jedoch über letztere hinaus, indem sie speziell auf die Anforderungen der sich rasant verändernden, digital geprägten Arbeitswelt und Gesellschaft fokussieren und fordern, dass Bildung neu gedacht und als lebenslanger Prozess verstanden werden muss."

Ungeachtet der in Kapitel F zu diskutierenden Frage nach möglichen Alleinstellungsmerkmalen von Future Skills war der Begriff im Diskurs der Hochschulbildungsforschung zuletzt gewisser Kritik ausgesetzt, die bisher vor vorrangig durch Kalz (vgl. 2023) und Reinmann (vgl. 2023) – zuletzt auch in einer Gemeinschaftspublikation (vgl. Kalz und Reinmann 2024) – vorgetragen wurde. Dabei geht es um mehrere Aspekte, die an dieser Stelle skizziert und in den Kapiteln E und F in den *kritischen Einordnungen* dargestellter Schlüsselkompetenz- und Future Skills-Modelle vereinzelt erneut aufgegriffen werden sollen:

- *Unklare begriffliche Abgrenzung*: Zwar geht Kalz' (vgl. 2023) Literaturübersicht vom Oberbegriff der Zukunftskompetenzen aus. Seine Kritik einer fehlenden Abgrenzung der darunterfallenden Begriffe und Initiativen – z. B. „Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen, transversale Skills, 21st century skills" (ebd., 341) etc. – bezieht sich aber gleichermaßen auf den Future-Skills-Begriff (vgl. Kalz und Reinmann 2024, 1).

- *Fehlende Systematik und theoretische Unschärfe*: Theoretische Defizite beginnen Kalz und Reinmann (2024, 1; hervorgeh. i. O.) zufolge mit der fehlenden „Unterscheidung zwischen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen." Der Begriff der Future Skills, „gepaart mit dem Verweis auf ein Kompetenzmodell" (ebd.), sei unglücklich gewählt und erzeuge „den Bedarf, grundlegend theoretisch zu klären, ob es sich bei Future Skills nun um Fähigkeiten oder Kompetenzen handelt" (ebd.).

- *Fehlende Evidenz*: Kalz und Reinmann (vgl. 2024, 4) bemängeln, dass es kaum empirische Belege zur Wirkung von Future Skills gebe, die auf den späteren Bildungserfolg, die berufliche Karriere oder das gesellschaftliche Engagement hindeuteten. Zwar würden Future Skills-Bedarfe i. d. R. durch Befragungen von Vertretern aus Wirtschafts- und/oder Bildungsinstitutionen empirisch erhoben, allerdings tauge dies „nicht dazu, Kompetenz- oder Future Skills-Modelle zu ‚belegen'. Solche Modelle sind grundsätzlich normativ; um sie wissenschaftlich zu machen, sind sie differenziert und nachvollziehbar sowie ethisch reflektiert zu *begründen*" (ebd.; hervorgeh. i. O.).

- *Das Plädoyer für Zukunftsorientierung*: Der Future Skills-Diskurs suggeriere, „dass Hochschulbildung derzeit nicht auf die Zukunft gerichtet sei“ (Kalz und Reinmann 2024, 4). Jedoch bestehe der „originäre Auftrag von Hochschulen“ (ebd.) darin, „Studierende nicht nur in bestehende Wissensstrukturen einzuführen, sondern sie auch zu befähigen, Wissen in einer oder mehreren Fachdomänen zu bewerten oder hervorzubringen“ (ebd.). Darüber hinaus werde der „Bildungsbegriff durchgängig als vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogen interpretiert“ (ebd.) weshalb zu fragen sei, „ob die Forderung der Zukunftsorientierung im Grunde nicht aus einem Missverständnis im Hinblick auf Hochschulbildung und bildungstheoretische Konzepte erwächst“ (ebd.).

- *Implizite Abwertung von Fachwissen und unklare Beziehung zum Lerntransfer***:** Nach Kalz (2023, 344) würden Zukunftskompetenzen „oft als Gegenentwurf zur Vermittlung von Fachwissen dargestellt.“ Die Frage, wie Zukunftskompetenzen in unterschiedlichen Kontexten angewendet und transferiert werden könnten, werde oft vernachlässigt: „Durch die implizite Abkehr von Fachwissen über die Zukunftskompetenzen […] wird implizit und explizit das Thema des Transfers negiert oder nur sehr oberflächlich behandelt.“ Dabei schlagen Kalz und Reinmann (2024, 5) den „Lerntransfer als alternatives Konzept“ gegenüber Future Skills-Ansätzen vor, wie es bereits im HQR angelegt sei (vgl. Kapitel C.III.8). Darin werde zum einen „die Hochschulbildung zusammengesetzt aus den Komponenten Wissen und Verstehen, Kommunikation und Kooperation, wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität sowie Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ (Kalz und Reinmann 2024, 5). Zum anderen zeige dabei die letzte Komponente „einen alternativen Zugang zur Entwicklung einer zukunftsgerichteten Problemlösedisposition auf“ (ebd.), der zugleich vom Wissen der jeweils studierten Disziplin ausgehe: „Zielführender als generische oder überfachliche Future Skills-Postulate wäre es an Hochschulen für alle Beteiligten, man würde *aus den Fachwissenschaften heraus* Ansätze und didaktische Maßnahmen heranziehen oder (neu) entwickeln […]“ (ebd., 6; hervorgeh. i. O.). Auf diese Weise könne man dann „die genannten Kompetenzen zunächst fachgebunden besser fördern und dann den *Transfer* dieser Kompetenzen auf andere Felder anregen und unterstützen […]“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Dabei kämen die „wissenschaftlich gut untermauerten Erkenntnisse zum Lerntransfer zum Tragen“ (ebd.).

Interessanterweise knüpft gerade die zuletzt genannte Kritik an einer impliziten Abwertung des Fachwissens an den Diskurs über Schlüsselkompetenzen an – und wirft ebenso die Frage auf, ob bisweilen als überfachlich gekennzeichnete Kompetenzen eher auf studienfachbezogenem oder fachfremdem Wissen gründen sollten, um einer zeitgemäßen Idee universitärer Bildung gerecht zu werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel D.III.8 und E.III.).

Im Kontext der bereits skizzierten Kritik an einer voreiligen Gleichsetzung von Kompetenzen mit Fähigkeiten moniert Pietzonka (vgl. 2024, 272-274), dass Future Skills von ihren Vertreterinnen und Vertretern mit dispositionalen Persönlichkeitseigenschaften, sog. *Traits*, verwechselt würden. Derartige *Traits* beziehen sich Pietzonka (ebd., 273) zufolge

> „auf angeborene oder tief verwurzelte Merkmale, die die Art und Weise beeinflussen können, wie ein Individuum denkt, fühlt und handelt. Diese Eigenschaften können Persönlichkeitsmerkmale, Temperamente oder stabile Fähigkeiten umfassen und lassen sich nicht oder nur teilweise durch Bildungsprozesse entwickeln oder substanziell verändern."

Kompetenzen umfassten jedoch veränderbare Zustände (*States*) wie eine situative Stimmung oder Einstellung, die nicht mit dispositionalen Persönlichkeitseigenschaften zu verwechseln seien. Wer also behaupte, als Future Skills gekennzeichnete Persönlichkeitseigenschaften könnten im Studium ohne weiteres entwickelt und verändert werden, betreibe „in Wahrheit einen Etikettenschwindel" (Pietzonka 2024, 273). Allerdings trägt Pietzonka (vgl. 2024) seine Kritik etwas pauschal vor, ohne den geäußerten Vorwurf an einzelnen Future Skills-Ansätzen und darunterfallenden Kompetenzbeschreibungen genauer nachzuweisen.

D. Allgemeine und universitäre Bildung

I. Die Bedeutungsfacetten des allgemeinen Bildungsbegriffs

Wie in den Kapiteln C.I.1-2 bereits erwähnt, hat der Bildungsbegriff im Zeitverlauf unterschiedliche Bedeutungen angenommen. Der folgende Abschnitt illustriert diese Bedeutungsvielfalt anhand ausgewählter Beispiele. Die Auswahl soll einerseits maßgebliche Spannungsfelder und Implikationen für die Bildungstheorie der Gegenwart herausarbeiten, andererseits die Bedeutungsentwicklung des Bildungsbegriffs vom 19. bis ins 21. Jahrhundert prägnant (wenn auch zwangsläufig verkürzt) abbilden. Gemäß dem bildungsphilosophischen Anspruch dieser Arbeit werden die Ansätze zunächst hermeneutisch rekonstruiert und im Anschluss kritisch – u. a. durch Hinzuziehen weiterer Autorinnen und Autoren – diskutiert und eingeordnet. Im Anschluss werden die aus normativer Sicht wesentlichen Aspekte von Bildung zusammengefasst.

1. Bildung nach Wilhelm von Humboldt

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Aufgrund ihrer bis heute andauernden Rezeption gelten die bildungstheoretischen Schriften Wilhelm von Humboldts um die Wende vom 18. ins 19. Jahrhundert als wegweisend für den heutigen Diskurs über Bildung. Für Lederer (2014, 199) sind Humboldts Texte gerade „wegen ihrer weitreichenden Wirkungsgeschichte für ein nicht-zweckfunktional verengtes Verständnis von Bildung unter Gegenwartsbedingungen von größter Bedeutung." Als damaliger Leiter der *Sektion für Kultus und Unterricht* „übernahm Humboldt in den Jahren 1809/10 eine wesentliche Verantwortung für die Gestaltung der preußischen Bildungsreformen" (Lischewski 2014, 177). Damit verfolgte er das Ziel, „eine seiner Bildungstheorie entsprechende *Struktur des Bildungswesens* zu schaffen" (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Wie in der *historischen Genese des Bildungsbegriffs* bereits angedeutet wurde (vgl. Kapitel C.I.2), steht die *Bildung zur Individualität* – verstanden als selbsttätige und -bestimmte Kultivierung individueller Interessen, Neigungen und Talente – im Zentrum von Humboldts Überlegungen. Durch diesen Anspruch gilt Humboldt als prominenter Vertreter der klassisch-idealistischen Epoche[45], deren pädagogische Konzepte die Überbrückung lebensweltlicher

[45] Unter diese fallen bspw. pädagogische Ansätze des *Neuhumanismus,* der als kulturelle europäische Strömung ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Rückbesinnung auf die Literatur und Gedankenwelt des antiken

Gegensätze wie etwa „Sinnlichkeit und Vernunft, Individuum und Gemeinschaft, sittlich[e] Freiheit und einschränkend[e] Bedingungen [anstrebten]“ (Lischewski 2014, 165). Ähnlich der Aufklärungspädagogik, die Ende des 18. Jahrhunderts noch die dominierende pädagogische Strömung war, fungiert auch für Humboldt die Vernunft als tragendes Fundament seiner Bildungsidee (vgl. Vallentin 1999, 106). Zugleich vertritt er den Standpunkt, dass die Sinnlichkeit des Menschen, die von Sinneseindrücken (z. B. Sehen, Hören und Fühlen) bis hin zu den dadurch ausgelösten Gefühlen und Neigungen reiche, ebenso hinzugedacht werden müsse wie dessen Imaginationsvermögen, Moralvorstellungen, Wahrheits- und Schönheitssinn (vgl. Humboldt 1904, 31; Mattig 2021a, 6). In Humboldts Anthropologie bilden diese unterschiedlichen *Kräfte* im Menschen eine Einheit. Diese gelte es, durch Bildung – und hierbei nimmt menschliche Vernunft eine regulierende, die anderen Kräfte durch *Selbstreflexion* ordnende, Funktion ein (vgl. Osterloh 2011, 4) – zu kultivieren und in einem ausgewogenen Verhältnis zu harmonisieren. Die Selbstreflexion solle ferner einer einseitigen (rein kognitiven) Ausbildung des Verstandes entgegenwirken (vgl. Mattig 2021a, 3-7). Humboldt (2015a, 198-199) schreibt diesbezüglich: „Die Ausbildung des Verstandes […] befördert die Einheit des Charakters niemals, wenigstens nicht unmittelbar, und daher sind alle Nationen, wo diese überwiegend ist, einseitig, trocken und kalt. Ein Beispiel ist unser Zeitalter.“[46]

Die Sinnlichkeit des Menschen repräsentiert für Humboldt nicht nur jene Kräfte, die es durch Bildung zur Moral und zum Anstand zu zivilisieren gilt, sondern zugleich eine Energie, die als Voraussetzung jeglicher menschlichen Tätigkeit zugrunde liegt (vgl. Geier 2009, 150-151). Als paradigmatisch für Humboldts Bildungsverständnis gilt die Formel, die er in seinen, vermutlich aus dem Jahr 1792 stammenden und 1852 veröffentlichten, *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* festgehalten hat und die Lederer (2014, 204; hervorgeh. i. O) zufolge Bildung als den „‚Sinn des Lebens selbst‘“ beschreibt: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 2015b, 106). Zentrale Bedingung für diesen

Griechenland propagierte und auf die Verwirklichung der im Menschen individuell angelegten Möglichkeiten abzielte (vgl. Vallentin 1999, 88-93). Davon wiederum beeinflusst war der *Deutsche Idealismus*, zu deren Vertretern neben Humboldt auch damalige Persönlichkeiten wie Schiller, Fichte, Hegel und im weitesten Sinne auch Kant gehörten (vgl. Lischewski 2014, 163-165).

[46] Humboldt setzt sich damit zugleich vom Bildungskonzept Kants ab, der menschlicher Sinnlichkeit (bei Kant gefasst als *sensibler Charakter*) eine niedere Funktion gegenüber der Vernunft (als *intelligiblem Charakter*) im Rahmen des Bildungsprozesses zuwies (vgl. Mattig 2021b, 12:50-13:55).

Prozess stellt für Humboldt die Freiheit dar, die dem von sich aus nach Selbstbetätigung und Selbststärkung strebenden *Ich* die Entfaltung eigener Neigungen, Begabungen und der damit verbundenen Individualität erst ermöglicht – und die das „allgemein Menschliche im Menschen“ (Lederer 2014, 201) erst zum Vorschein bringt.

Entgegen der nicht selten geäußerten Kritik der Weltabgewandtheit vollzieht sich Bildung nach Humboldt jedoch stets im Wechselspiel von *Selbst- und Weltbezogenheit* und ist daher nicht nur individualistisch (auf die eigene Person bezogen) zu verstehen (vgl. Lederer 2014, 206). Für Humboldt bildet die Welt, welche die Mitmenschen, Kunstobjekte ebenso wie die Natur miteinschließt, den Gegenstand, durch den sich der Mensch seiner selbst bewusst werden kann und an dem er sich buchstäblich abarbeiten muss – ein dialektischer Prozess, den er in der *Theorie der Bildung des Menschen* im Jahr 1793 wie folgt zusammenfasst:

> „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] durch die Spuren unseres Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen. Dies löst sich nur durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, belebtesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960, 235-236).

In diesem *Selbst- und Weltverhältnis* spiegelt sich das Zusammenspiel formaler und materialer Bildungstheorien bereits implizit wider, insofern Bildungsprozesse stets an einen Gegenstand gebunden sind. Als diesen Gegenstand formulierte Humboldt einen gymnasialen, quasi wissenschaftspropädeutischen, Lehrplan. Darunter fiel zunächst die Philosophie, „in reiner Form als Sprachunterricht (Griechisch, Latein und Deutsch)“ (Vallentin 1999, 95), ebenso „als Geschichte und Naturkunde“ (ebd.). Neben der Mathematik als weiteren Aspekt umfasste der Lehrplan ferner die ästhetische Bildung, die durch Kunst und Musik gefördert werden sollte, und schließlich die Leibeserziehung zur körperlichen Ertüchtigung.

Der Weltbezug von Bildung ergibt sich für Humboldt (1988, 30) bereits durch die grundsätzliche gesellschaftliche Einbettung menschlicher Existenz: „Der einzelne Mensch hängt immer mit einem Ganzen zusammen: mit dem seiner Nation, des Stammes, zu welchem diese gehört, und des gesammten Geschlechts. Sein Leben, von welcher Seite man es betrachten mag, ist nothwendig an Geselligkeit geknüpft […]“. Das Bildungsziel der Selbstbestimmung bildet dabei die Grundlage für seine Vision einer in politischer Hinsicht freien Gesellschaft. Dieser Idee zufolge bildet das Individuum seinen eigenen Charakter, und damit seine Eigentlichkeit, frei und

selbsttätig aus, wodurch Bildung sogar zur Vorbedingung für gelingendes zwischenmenschliches Zusammenleben wird, wie Menze (1980, 109) herausstellt:

> „Der Mensch handelt nur dann der Menschheit gegenüber verantwortungsvoll, wenn er sich bildet. Wenn er in der Überbetonung des sozialen Bezuges sein Selbst opfert, handelt er nicht nur sich selbst, sondern der Menschheit gegenüber verantwortungslos, weil er sich selbst nicht zur Entfaltung bringt und dadurch ein Grundzug menschlichen Seins nicht sichtbar wird."

Humboldts Bildungskonzept[47] findet sich auch in seinen Schriften wieder, in denen er das Verhältnis zwischen Individuum und Staat diskutiert. Diese lassen Konturen eines freiheitlichen Gesellschaftsmodells erkennen, für das Bildung zur Bedingung wird. Dabei betrachtet Humboldt den Staat durchaus als notwendige Voraussetzung für gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben. Doch komme jegliche staatliche Intervention über das absolut Notwendige hinaus – gemeint ist hier vor allem das Sicherstellen staatlicher Ordnung und der Schutz der Bürgerrechte – einem unterdrückenden Despotismus gleich, der die Freiheit seiner Bürger letztlich beschneide (vgl. Vallentin 1999, 115). In seinen *Ideen über Staatsverfassung*, *durch die neue französische Constitution veranlaßt* aus dem Jahr 1791 wird der Zusammenhang zwischen staatlicher Zurückhaltung und dem Primat individueller Entfaltung besonders deutlich: „Denn die Staatsvereinigung ist bloss ein untergeordnetes Mittel, welchem der wahre Zweck, der Mensch, nicht aufgeopfert werden darf" (Humboldt 2015b, 180). Entsprechend kommt auch Hemminger (2023,32, hervorgeh. i. O.) zu dem Schluss, dass

> „bei Humboldt der Staatsnutzen zwar nicht immer im Fokus [stand], die Idee eines durch ‚humanistische' Bildung ertüchtigten Bürgers, der selbstverantwortlicher und flexibler agieren und dadurch für den Staat nützlich sein würde, aber durchaus mitgedacht war."

Da seine bildungs- und gesellschaftstheoretischen Schriften das Prinzip der Freiheit hochschätzen, wird Humboldt auch bisweilen auch als „Vater der Liberalismus" (Pape 2010, 1) bezeichnet. Als philosophische europäische Strömung im 18. und 19. Jahrhundert betonte der

[47] Ausgehend von seiner Bildungsidee beschäftigt sich Humboldt in seinem Spätwerk schließlich mit dem Wert und der Funktion menschlicher Sprache, die wiederum auf dessen Verständnis von Bildung rückwirken. Für ihn hat die Sprache keinen rein funktionalen Charakter i.S. eines zwischenmenschlichen Verständigungsmittels. Sie bildet vielmehr die notwendige Voraussetzung zur Welt*bezogenheit*, die (wie oben gezeigt) im Rahmen des Wechselspiels zwischen Selbst- und Welt*gestaltung* entscheidendes Kriterium zur Menschwerdung darstellt (vgl. Lischewski 2014, 177). Jede Art des Begreifens von Welt vollziehe sich in einer – stets individuellen – sprachlichen Form: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn" (Humboldt 1994, 11; zitiert nach Vallentin 1999, 174) Indem Humboldt in seinen anthropologischen Überlegungen der Geselligkeit einen hohen Wert zuweist, betrachtet er Sprache als Vehikel, die nicht nur zwischenmenschliche Kommunikation ermögliche, sondern darüber hinaus durch zur Entfaltung menschlicher Kräfte durch kommunikativen Austausch beitrage (vgl. Vallentin 1999, 170-184).

Liberalismus in Europa das Recht auf Menschenwürde und individuelle Entfaltung, die durch regierungsunabhängige Institutionen sichergestellt werden sollte (vgl. Fukuyama 2023, 1-18).

Wie zuvor angedeutet, positioniert sich Humboldt damit gegen die seinerzeit vorherrschende Aufklärungspädagogik, die den Menschen nicht nur als Vernunftwesen begriff, sondern Bildungs- und Erziehungsprozesse stark an Nützlichkeitsüberlegungen knüpfte, die auf die „volle Bewährung im gesellschaftlich-beruflichen Leben“ (Blankertz 1982, 28) abzielten. Dennoch lehnte er eine *Ausbildung* zu beruflichen Zwecken nicht grundsätzlich ab. Er selbst unterscheidet in seiner Bildungstheorie zwischen *allgemeiner* und *Spezialbildung*, wobei erstere nicht dem heutigen Verständnis von *Allgemeinbildung* entspricht, das sich gemeinhin auf ein Verfügen über einen allgemein-anerkannten und breiten Wissensfundus bezieht (vgl. Lederer 2014, 732-733). Tatsächlich steht der Begriff des *Allgemeinen* bei Humboldt für jene Kräfte, die jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung aufgrund seines Menschseins gegeben sind und deren Kultivierung diesen erst zum Menschen machen (vgl. Lederer 2014, 201). Entsprechend plädiert er auch dafür, eine beruflichen Zwecken dienende Spezialbildung erst nach erfolgreichem Ablauf eines allgemeinbildenden Schulunterrichts anzugehen:

> Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. — Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen. (Humboldt 1964, 188)

Ohne die grundständige allgemeine Bildung drohe ein Verzwecken der Lebenspraxis, das der menschlichen „Freiheit des Handelns und Mannigfaltigkeit der Handelnden“ (Humboldt 2015b, 107) zuwiderlaufe.

Aus den von Humboldt entworfenen Schulplänen für Königsberg und Litauen geht ein dreigliedriges Bildungswesen hervor, das seinerzeit den Anspruch einer *allseitigen Menschenbildung* einzulösen suchte (vgl. Lischewski 2014, 179). So sollten auf Ebene des Elementarunterrichts etwa grundlegende Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen und Rechnen gefördert und bisweilen „geographische und geschichtliche Anfangskenntnisse erweitert werden, damit sich die auszubildenden Kräfte an möglichst mannigfachen Gegenständen üben könnten“ (ebd.). Auf dieser Basis sollte der gymnasiale Unterricht „sprachliche, historische und mathematische Gegenstände" (ebd.) gleichberechtigt in einer Weise behandeln, „dass sie nicht nur das ‚Lernen selbst‘ erlauben, sondern auch das ‚Lernen des Lernens‘ motivieren“ (ebd.). Der

Universitätsunterricht stellt schließlich die höchste Stufe in Humboldts Bildungskonzept dar (vgl. Becker 2022, 79 und Kapitel D.III.1). Die gymnasiale Reife sollte die angehenden Studierenden schließlich zur eigenständigen Forschung befähigen, die vom Lehrenden unterstützend begleitet werden sollte (vgl. Lischewski 2014, 179).

Auch wenn Humboldt allgemeine Bildung im Rahmen der weiterführenden Schule auf dem Gymnasium und nicht auf der Mittel- oder Realschule verwirklicht wissen wollte, wäre es falsch, ihm das Motiv einer Elitenbildung für nur wenige zu unterstellen. Vielmehr zielte sein Bildungskonzept auf die Selbstbestimmung und -verwicklung *aller Menschen*, weshalb sein Ansatz durchaus inklusiv zu verstehen ist: „Unabhängig von sozialer Herkunft und beruflicher Zukunft sollten hier alle Kinder eine gemeinsame Allgemeinbildung erhalten, um sich erst zuletzt für eine berufliche oder akademische Laufbahn zu entscheiden“ (Lischewski 2014, 179).

b. Kritische Einordnung

Humboldts Überlegungen wirken bis heute auf die Bildungstheorie nach. So wird sein Ansatz seit der Jahrtausendwende gerade im deutschsprachigen Diskurs als Gegenpol zu einem ökonomisch enggeführten Bildungsverständnis angeführt (vgl. Nida-Rümelin 2013, 9-17; Lenzen 2014, 41-55; Lederer 2014, 487-491; Dörpinghaus 2016). Entsprechend ist auch Nida-Rümelins (2013, 11; hervorgeh. i. O.) Kritik zu verstehen, dessen *Philosophie einer humanen Bildung* ebenso wie Humboldt einem humanistischen Ideal folgt:

> „Die Reformanstrengungen seit PISA und Bologna, die Veränderungen an den Schulen und an den Hochschulen [durchsetzten], erreichen die selbst gesetzten Ziele nicht und – was mir schlimmer erscheint – sie sind nicht von einer kulturellen Leitidee getragen, wie die großen Bildungsreformen der Vergangenheit. Der Notanker der *employability*, der Fähigkeit, nach dem Schul- oder Hochschulabschluss eine Beschäftigung zu finden, ist dafür kein Ersatz […]. Diese Bildungsreformen lassen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung.“

Vor diesem Hintergrund führt auch Lederer (2014, 435) mit Blick auf Humboldts bildungstheoretische Überlegungen aus, dass „[e]in solches Verständnis von Bildung […] aufgrund seiner überzeitlichen Betonung der Prinzipien Individualität, gesellschaftliche Emanzipation und Autonomie gerade gegenwärtig höchste Wertschätzung verdient [hat]“. Weil Humboldts humanistische Vision heute zunehmend zugunsten eines zweckrationalen und ökonomischen Verständnisses von Bildung geopferte werde, „bedürfte es aus Gründen des pädagogischen Ethos

umso dringlicher einer Rückbesinnung auf aufklärerisch-humanistische Positionen, wie sie sich gerade in den Begriffen Emanzipation und Autonomie verdichten“ (ebd.).

Dennoch sind Humboldts Positionen nicht ohne Kritik geblieben. So kritisiert etwa Ballauf (1953, 37) zitiert nach Lischewski 2014, 180), dass dessen individualistischer Fokus als Fundamentalideologie den Menschen verleite, „sich selbst zu verabsolutieren“ und dass die Welt – Objekte und Mitmenschen – ausschließlich der als „Mittel und Material zur Selbstbildung des Ich“ (ebd.) diene. Auch Nicolin (vgl. 1978, 216) ist der Auffassung, dass die Humboldt’sche Trennung in Bildung und Ausbildung zu einer im 20. Jahrhundert nicht mehr zeitgemäßen Herabstufung der letzteren geführt habe. Diese Kritik erscheint aus heutiger Sicht auch deswegen relevant, weil in Humboldts Schulplänen für das Gymnasium geisteswissenschaftliche Fächer (allen voran Latein, Griechisch und Deutsch) gegenüber den Naturwissenschaften im Verhältnis 70% zu 30% dominierten (vgl. Hierdeis 2011, 101). Bedenkt man, dass das von Humboldt entwickelte Gymnasium Ende des 19. Jahrhunderts von nur 3 % der männlichen Jugend besucht wurde, erhält Hierdeis‘ (2011, 102) abschließende Kritik an Humboldt umso mehr Gewicht:

> „Das Problem lag nicht im subjektbezogenen Bildungsverständnis als solchem. Die Idee, dass Bildung Selbstbildung sein sollte, hätte ein sinnvolles Gegengewicht zum aufklärerischen Pragmatismus darstellen können, wenn Humboldt und seine Nachfolger ihr Bildungsverständnis nicht als Negation des Nützlichen entwickelt und umgesetzt hätten. So blieb es bei einem Konzept für Eliten, nicht für die Gesellschaft, bei einem Konzept, das zeitlos sein wollte, das sich aber außerhalb der Zeit stellte und angesichts der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung Stillstand bedeutete.“

2. Bildung nach Wolfgang Klafki

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Die bildungstheoretischen Überlegungen Wolfgang Klafkis, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ab den späten 1960er Jahren starke Beachtung erfahren haben, beschreiben eine zeitgemäße Erweiterung des (neu-)humanistischen Bildungsideals Humboldts, indem sie sozialkritisches Denken und Handeln sowie moderne Lebensbedingungen gleichermaßen berücksichtigen (vgl. Lischewski 2014, 456).

Klafki hatte ab 1963 eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg inne und gilt seither „als einer der einflussreichsten Erziehungswissenschaftler der deutschen Nachkriegspädagogik“ (Lischewski 2014, 460).

In seinen 1985 erschienenen *Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* spricht sich Klafki (vgl. 1985, 14) zunächst für eine Orientierung am Bildungsbegriff aus, wie er Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts u. a. durch Humboldt ebenso wie Schiller, Schleiermacher oder Fichte entwickelt wurde. Er würdigt zunächst, dass

> „dieses Bildungsverständnis immer eine Kritik an fragwürdigen Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen ein[schloss], die der Entfaltung jener mit dem Bildungsbegriff gemeinten menschlichen Möglichkeiten entgegenstanden oder sie bewußt und gezielt verhinderten“ (ebd.).

Zugleich kritisiert er jedoch, dass diese Bildungsidee trotz ihres emanzipativen Anspruchs in der Praxis zu einem „Privileg der Wohlhabenden“ (Klafki 1985, 15) und somit zu einem gesellschaftlichen Distinktionsmerkmal geworden sei. Trotz dieses problematischen Umstands plädiert er dafür,

> „die Denkanstöße jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken.“ (ebd., 16)

Auf dieser Basis formuliert Klafki (1985, 17) ein Verständnis von Bildung, das sich auf Basis von drei übergeordneten Fähigkeiten konstituiert: erstens durch die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung*, welche „die persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art [umfasst]“; zweitens durch die *Fähigkeit zur Mitbestimmung*, welche erreicht ist, „insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ (ebd.); und drittens durch die *Fähigkeit zur Solidarität*, welche

> „nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierungen, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“

In diesem aktualisierten Bildungsverständnis sind nach Klafki (1985, 17) weitere „drei Bedeutungsmomente enthalten.“ Zum einen drücke der Begriff *allgemein* aus, „daß Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch aller Menschen der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises, ja letztlich der Menschheit im ganzen ist“ (ebd.) – Klafki (vgl. ebd., 19) führt damit den liberalen Bildungsgedanken von Humboldt und weiteren Vertretern des Neuhumanismus fort. Zum anderen ziele der Begriff auf die Entwicklung menschlicher Möglichkeiten unter der Bedingung, dass die individuelle Entfaltung die Solidaritätsfähigkeit nicht

behindere und somit die Selbstbestimmungs- und Entwicklungsmöglichkeit anderer nicht einschränke. I. S. Herbarts *Vielseitigkeit des Interesses*[48] sowie Pestalozzis und Humboldts Idee allgemeiner Bildung sei der Mensch nicht nur ein „erkennendes, ethisch und politisch entscheidendes und handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes" (Klafki 1985, 18), sondern auch ein „produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch verändernden Wesen" (ebd.). Schließlich impliziere die Bestimmung *allgemein*, „daß Bildung sich zentral *im Medium des Allgemeinen* vollzieht […], d.h. in der Aneignung *von* und der Auseinandersetzung *mit* dem die Menschen gemeinsam Angehenden" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Eine solche Auseinandersetzung ziele im emanzipatorischen Sinne darauf, „die zu Bildenden bzw. sich Bildenden […] zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch gewordenen Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung freizusetzen" (ebd.). Um dem Problem eines allgemein verbindlichen Kanons zu entgehen, plädiert Klafki (ebd., 20) dafür, die Dimension des Allgemeinen anhand ausgewählter Beispiele von sog. *Schlüsselproblemen* zu erarbeiten: „Allgemeinbildung bedeutet […] ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben." Zu diesen Schlüsselproblemen zählt Klafki (vgl. ebd., 21) u. a. Umweltprobleme, Gefahren und Potenziale des naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, soziale Ungleichheit, das Verhältnis der Generationen zueinander oder das Spannungsfeld zwischen individuellem Glücksanspruch und zwischenmenschlicher Verantwortlichkeit.

Gerade die zuletzt genannte Dimension des Allgemeinen drückt einen sozialkritischen Handlungsanspruch aus. Zugleich manifestiert sich in ihr der bereits bei Humboldt verankerte dialektische *Selbst- und Weltbezug*, den Klafki (vgl. 1985, 44) in seiner Bildungstheorie im Konzept der *kategorialen Bildung* zusammenfasst. Dieses Konzept wird gemeinhin als Verschränkung formaler Bildungstheorien, die sich am *Subjekt* und dessen Entwicklung orientieren, und materialer Bildungstheorien, die sich am *Objekt* – d. h. den für den Bildungsprozess notwendigen Inhalten und Gegenständen – orientieren, verstanden (vgl. Lederer 2014, 216). Für Klafki (vgl. 2019, 53) basiert Bildung in dieser Form zwar auf der Gestaltung des Inneren, bedarf jedoch stets einer Form geistigen Inhalts – i. S. materialer Bildung also einer Form des Wissens, das seinerseits einen Eigenwert besitzt. Somit versteht Klafki (2019, 108; hervorgeh. i. O.)

[48] In seiner *Allgemeinen Pädagogik* betont Herbart (vgl. 1806; nach Lischewski 2014, 241) die Bedeutung vielseitiger Unterrichtsinhalte, da sie die *vielseitig interessierte Selbsttätigkeit* des Menschen fördere.

kategoriale Bildung „in der Doppelbedeutung, dass sich der Lernende durch letztlich selbsttätige Aneignung Wirklichkeit erschlossen hat und dass er in eben diesem Prozess sich *selbst für Verstehen und Gestaltung* von Wirklichkeit erschlossen, befähigt hat." Dieses Prinzip beschreibt Klafki (1985, 23) beispielhaft an Grundfähigkeiten, „die einander wechselseitig bedingen" und zu denen er Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie zählt:

> „Es handelt sich dabei nicht um rein formale Fähigkeiten, sondern um Fähigkeiten, die inhaltsbezogen sind, daher bestimmte *inhaltliche* Einsichten und Kategorien voraussetzen oder einschließen, ohne doch auf ganz bestimmte Teilprobleme begrenzt zu sein. Kritikfähigkeit und Argumentationsfähigkeit schließen z.B. ein Gefüge von möglichen Sach- und Denkbeziehungen ein, deren Sinn man jeweils an einigen exemplarischen Beispielen erfasst haben muß, um mit ihnen operieren zu können […]." (ebd.)

Die eigenen Überlegungen und die anderer seien so anzulegen, dass man „zwischen Ursachen und Folgen, Anlässen und Reaktionen, Vermutungen und Beweisen, Voraussetzungen und Schlüssen, notwendigen und möglichen Folgen aus einer Feststellung oder Annahme unterscheiden kann" (Klafki 1985, 23).

Bedingt durch den sozialkritischen Gestaltungsanspruch, der auf die „Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller" (Klafki 1985, 20; hervorgeh. i. O.) abzielt, kommt bei der *kategorialen Bildung* die gesellschaftsbezogene Dimension in einem stärkeren Sinne als bei Humboldt zum Ausdruck. Klafki (2007, 48; hervorgeh. i. O) selbst führt für diese Schwerpunktsetzung zwei Argumente an: Zum einen sei „[i]n den klassischen Bildungstheorien der Zusammenhang von Bildung und Gesellschaftsstruktur und damit die politische Dimension ihrer Entwürfe von ‚Menschenbildung' nur unzulänglich reflektiert worden." Zum anderen seien „die Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung durch die klassischen Bildungstheoretiker durch eine unverkennbare Einseitigkeit gekennzeichnet, nämlich die Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte der Menschheit" (ebd., 49).

Aufgrund der sozialkritischen Dimension seines Bildungsbegriffs gilt Klafki als prominenter Vertreter sog. der *Kritischen Erziehungswissenschaft*. Orientiert an den gesellschaftskritischen Theorien der *Frankfurter Schule*, zielte diese pädagogische Strömung auf ein Bildungsverständnis ab, das in der Praxis „nicht schlicht die gesellschaftlichen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse reproduziert, sondern vielmehr mündige Bürger, ein demokratisches Staatswesen und damit eine besondere, menschlichere Zukunft hervorbringt" (Lischewski 2014, 440). Dabei ist Klafki (2007, 69) der Auffassung, dass eine einseitige inhaltliche Ausrichtung auf *Schlüsselprobleme* nicht nur zur Überforderung von Lernerinnen und Lernen führen könne,

sondern auch „zur Einschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten werden *könnten*“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Entsprechend bedürfe es einer „polaren Ergänzung“ (ebd.) in Form einer Bildungsdimension, die sich inhaltlich nicht so sehr an zentralen zeitgenössischen Problemen orientiere, sondern

> „auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen, auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren.“ (Klafki 2007, 69)

Im Rahmen der hier genannten *Mehrdimensionalität* geht es für Klafki (vgl. 2007, 69) auch um berufsvorbereitende inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Er beschreibt in diesem Zusammenhang die „Berufsgrundbildung und Berufswahl-Beratung als ein Element von Allgemeinbildung“ (ebd.). Dieser Anspruch stelle ein wesentliches Merkmal „eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ (Klafki 1985, 28) dar, womit „ein auf irrigen Voraussetzungen beruhendes Element der Humboldt’schen Bildungsauffassung korrigiert [wird] zugunsten einer dialektischen Interpretation des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (ebd.).

b. Kritische Einordnung

Der in Klafkis Allgemeinbildungskonzept enthaltende Aspekt der Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, der i. S. der *Kritischen Erziehungswissenschaft* auf die Demokratisierung der Gesellschaft durch Bildung abzielt, sah sich seiner Zeit mit dem Vorwurf politischer Ideologisierung konfrontiert. So wurde Klafki von unterschiedlicher Seite vorgeworfen, das „Bildungswesen für bestimmte *politische Interessen zu instrumentalisieren*“ (Lischewski 2014, 461; hervorgeh. i. O.). Zu seinen Kritikern gehörte u. a. Brezinka (vgl. 1978, 75; nach Lischewski 2014, 461), für den „Klafkis Kritische Erziehungswissenschaft nichts anders als eine normative Pädagogik auf weltanschaulicher Grundlage darstell[t]e“ (Lischewski 2014, 461). Doch wie in Kapitel C.I.3 bereits deutlich wurde, ist der Bildungsbegriff grundsätzlich von normativen Vorstellungen darüber geprägt,

> „wie menschliches Leben als solches gestaltet sein sollte, wie Menschen miteinander umzugehen haben, welche spezifischen Fertigkeiten sie entwickeln sollten, welche Fähigkeiten sie benötigen, was eine gute Praxis, ein gutes Leben und einen guten Menschen ausmacht.“ (Nida-Rümelin 2013, 29).

Somit erscheint weniger der normative Charakter von Klafkis Bildungsidee kritisierbar als die von ihm genannten Bildungsziele der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.

Doch es bedarf einer guten Begründung, diese in liberal-demokratischen Gesellschaften infrage zu stellen. Aus heutiger Sicht ist Klafkis Bildungstheorie gerade wegen ihres Anspruchs zu würdigen, durch Bildung die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung von Lernerinnen und Lernern zu fördern. Zwar mag eine solche Zielsetzung institutionalisierter Bildung aus libertärer Sicht wie ein staatlicher Übergriff anmuten, doch im Lichte gegenwärtiger sozioökonomischer, politischer und ökologischer Herausforderungen, wie sie z. B. soziale Ungleichheit, radikale Einstellungen[49] innerhalb demokratischer Gesellschaften oder der menschengemachte Klimawandel darstellen, erscheint sie eher als eine Voraussetzung für eine humane gesellschaftliche Zukunft. Eine Bildung, die diese Dimensionen ignoriert, unterminiert schlimmstenfalls die Fundamente einer aktiven und solidarischen Bürgergesellschaft, ohne die eine liberale Demokratie langfristig nur schwer bestehen kann.

Aus heutiger Sicht bedeutsam erscheint schließlich der von Klafki (vgl. 2007, 69) formulierte Anspruch, auch berufsvorbereitende (Aus-)Bildung als Teil von Allgemeinbildung zu betrachten – dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussion über die Ziele universitärer Bildung. Entsprechend steht die Frage nach dem Bildungswert berufsbezogener Inhalte im Zentrum des folgenden Abschnitts.

3. Theorien über das Verhältnis von Bildung und Beruf

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Die Frage nach dem Verhältnis von *beruflicher* und *allgemeiner* Bildung wurde ab dem 20. Jahrhundert vermehrt diskutiert (vgl. Menze 1970, 169-172; Kutscha 2003, 9-18; Reetz 2006, 41). Nennenswert ist hier bspw. der kulturpädagogische Ansatz des Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger (1923, 10, hervorgeh. i. O.; zitiert nach Kutscha 2003, 9), dem zufolge „[d]er Weg zu der höheren Allgemeinbildung […] über den Beruf und *nur* über den Beruf [führt]“. Im Gegensatz zu Humboldt vertritt Spranger (ebd.) die Position, dass „mit der selbständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt“. Für Spranger (1922, 34; zitiert nach Kutscha 2003, 11) steht dabei nicht die Wahl auf eine bestimmte Beschäftigungsart,

[49] So zeigt bspw. die *Mitte-Studie 2022/23* der Friedrich-Ebert-Stiftung, dass antidemokratische Orientierungen wie etwa die *Befürwortung von Diktatur*, *Nationalchauvinismus*, Verharmlosung des Nationalsozialismus, *Fremdenfeindlichkeit* sowie ein *manifest rechtsextremes Weltbild in Deutschland* zwischen 2014 und 2023 sukzessive zugenommen haben und – um mit Klafki zu sprechen – ein *epochaltypisches Schlüsselproblem* für Gesellschaften auf *europäischer Ebene* darstellen (vgl. Zick und Mokros 2023, 53-89)

sondern die eines spezifischen Berufstypus im Zentrum, den er auch als *inneren Beruf* bezeichnet. In jedem Berufstypus sei ein wesentliches Kulturmoment enthalten, das dem Seelentypus des Einzelnen idealerweise verwandt sei. Selbstkritisch warf Spranger (vgl. 1950, 47; nach Kutscha 2003, 13) einige Jahrzehnte später außerdem die – aus heutiger Sicht umso bedeutendere – Frage auf, ob es angesichts des technischen Fortschritts künftig überhaupt noch Dauerberufe geben könne und innerhalb welcher Grenzen eine freie Berufswahl noch möglich sei.

Auch der Kulturphilosoph und Pädagoge Theodor Litt (vgl. 1955; nach Lischewski 2014, 435) bemüht sich in dieser Zeit um ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung unter den Bedingungen der modernen Arbeitswelt in Industriegesellschaften. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Bildung sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Welt vollziehe und dass „neben dem klassisch-humanistischen Erbe […] auch im Horizont der spezifisch modernen Berufs- und Arbeitswelt eine sachangemessene Kulturaneignung durchaus möglich [ist]“ (Lischewski 2014, 435). Die moderne Arbeitswelt spielt außerdem in den bildungstheoretischen Überlegungen des Pädagogen und Humboldt-Forschers Clemens Menze (vgl. 1970, 169-172) eine wichtige Rolle. Aus der Bedeutung der Arbeit für Individuum und Gesellschaft im Industriezeitalter folge, „daß Bildung nicht nur gelegentlich auch mit Arbeit zu tun hat und die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse nicht aus dem Blick zu verlieren sind, sondern daß sie die Arbeit selbst als den sie beherrschenden Bestimmungsgrund anzunehmen hat“ (ebd., 170). In diesem Zusammenhang hebt Menze (ebd.) den wissenschaftlichen Beitrag der Berufsbildungstheorie hervor:

> „In ihr manifestiert sich der Auszug der Pädagogik aus jenem Ghetto, in das sich eine pseudohumanistisch-spätbürgerliche Bildungstheorie durch die Negierung des Wirtschaftlichen, des Politischen, des Gesellschaftlichen, des Technischen, des Berufs überhaupt eingeschlossen hatte“.

Als weiterer Vertreter der *Kritischen Erziehungswissenschaft* sieht auch Herwig Blankertz (vgl. 1963; nach Kutscha 2003, 15) die Berufserziehung als durchaus anschlussfähig an den Bildungsbegriff. So vollziehe sich Bildung „immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen sei dabei unerheblich“ (Kutscha 2003, 15).

Auf den Diskurs der *Kritischen Erziehungswissenschaft* bezugnehmend, vertritt auch der Erziehungswissenschaftler Rudolf Tippelt (2002, 49) die Position, dass es heute eine *zweckfreie*

Allgemeinbildung nicht mehr gebe und dass „selbst die Hochschulen […] zu professionsorientierten spezialisierenden Qualifizierungseinrichtungen geworden [sind]“. Entsprechend sei zum einen das Arbeitsvermögen zu fördern, das Tippelt (ebd.) „als die Gesamtheit der subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem Einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen“ definiert. Zum anderen müsse *berufliche* Bildung die „Förderung autonomer Persönlichkeiten“ (ebd.) umfassen, indem Lernerinnen und Lerner „ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln, nach denen die – soziale und psychische, natürliche und geschichtliche – Wirklichkeit sich konstituiert, zu erfassen“ (ebd.).

Ein ähnliches Bildungskonzept, das durch die Berücksichtigung von *Handlungs*- und *Selbstorganisationsfähigkeit* bereits kompetenztheoretische Aspekte integriert, findet sich beim Erziehungswissenschaftler Detlef Behrmann (2006), der eine „[k]onzeptionelle Neuorientierung des Bildungsbegriffs zwischen Allseitigkeit und Brauchbarkeit“ (ebd., 46) vorschlägt. Mit Verweis auf Strunk (vgl. 1996, 59; nach Behrmann 2006, 47) begründet er die Berücksichtigung ökonomischer Verwertungsinteressen damit, dass Bildung in einer gänzlich ökonomisierten Lebenswelt zunächst „die Selbstbehauptung des Subjekts […] unter gegebenen Bedingungen zum Ziel haben“ müsse, ohne dadurch „eine verallgemeinerte Verantwortungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Behrmann 2006, 47) aufzugeben. Für Behrmann (2006, 48; hervorgeh. i. O.) beschreibt Bildung einen dialektischen Vorgang, bei dem sich widerstreitende Aspekte (z. B. Individualität vs. gesellschaftliche Solidarität, Zwecklosigkeit vs. Brauchbarkeit) gegenüberstehen und vom Individuum reflexiv erkannt und handelnd ausbalanciert werden müssen:

> „Hier kommt es letztlich zu einer zumindest kategorialen Reformulierung des Spannungsfelds zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Selbstverwirklichung und Anforderungsorientierung, zwischen Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit. Die Reformulierung sieht so aus, dass nunmehr differenziert wird zwischen individuellen *und* gesellschaftlichen Orientierungen in einem speziellen, opportunistischen, der Zweck-Mittel-Rationalität folgenden Nutzeninteresse einerseits sowie individuellen *und* gesellschaftlichen Orientierungen andererseits, die einem verallgemeinerten, solidarischen und ‚an sich‘ als wehrhaft bzw. human geltenden Nutzeninteresse folgen.“ (Behrmann 2006, 48; hervorgeh. i. O.)

Darüber hinaus unterscheidet Behrmann (2006, 48) zwischen einer *funktionalen* und *extrafunktionalen* Dimension von Bildung, die auf Anpassungsfähigkeit und Brauchbarkeit bzw. Allseitigkeit und Dispositionsfähigkeit abzielt:

> „In einem funktionalen Sinne wird Bildung dann anhand vordergründig vorliegender Notwendigkeiten und Zwänge begründet. In einem extrafunktionalen Sinne wird Bildung anhand der Möglichkeit nach vorhandener Handlungsoption und Gestaltungsabsicht legitimiert. Dies entspräche dann auch der hier sukzessive entwickelten Unterscheidung von Perspektiven der Bildung zwischen den Optionen einer verallgemeinerten oder spezifischen Nutzenorientierung sowie einer extrafunktionalen oder funktionalen Bildungsdimensionierung."

b. Kritische Einordnung

Die hier aufgeführten theoretischen Ansätze stehen zunächst in teilweiser Übereinstimmung mit Klafkis (vgl. 1985) Konzept einer mehrdimensionalen Bildung. Dies gilt bspw. für Litt (vgl. 1955; zitiert nach Lischewski 2014, 435), der berufsbildenden Inhalten das Potenzial zur *Kulturaneignung* zuschreibt und den Bildungsbegriff somit an den Lebensbedingungen der Gegenwart ausrichtet. In theoretischer Hinsicht bedeutsam erscheint auch Tippelts (vgl. 2002, 49) Forderung, dass berufsbezogene Inhalte und Fähigkeiten mit der Idee autonomer Persönlichkeitsbildung zu verbinden seien – etwa durch die Reflexion und Artikulation persönlicher Bedürfnisse. Hingegen weist Behrmann (vgl. 2006, 48) zurecht darauf hin, dass eine solche Konzeptualisierung zwischen Zweckfreiheit und Zweckbestimmtheit vermitteln müsse, weshalb er Bildung auch als *reflexive Handlungsfähigkeit* versteht, qua derer Individuen persönliche Interessen und gesellschaftliche Anforderungen kontinuierlich auszubalancieren sollten. Ohne der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Kompetenz an dieser Stelle vorweggreifen zu wollen (vgl. Kapitel D.II), wird mit der reflexiven Handlungsfähigkeit bereits ein kompetenztheoretischer Aspekt in einen weit gefassten Bildungsbegriff integriert – dieser erinnert zugleich an das Verständnis von Kompetenz als *verantwortliche Handlungsfähigkeit* i. S. Roths (vgl. 1971, 180-183). Dabei knüpft auch Behrmanns (vgl. 2006, 47) Perspektive auf Bildung als *Selbstbehauptung* in einer ökonomisierten Lebenswelt an die von Roth (vgl. 1971, 386) genannten *Barrieren* bzw. *Sachzwänge* an, die auch heute durchaus zeitgemäß erscheinen: „Wer handeln will, indem er Ziele setzt und Mittel sucht, sie zu erreichen, muß die Sachwelt, innerhalb der er handelt, zu meistern gelernt haben."

Vor diesem Hintergrund liefern die hier analysierten Ansätze plausible Gründe dafür, berufsbezogene Inhalte als potenziell *bildend* zu betrachten, indem sie Klafkis Idee einer mehrdimensionalen Bildung in jeweils spezifischer Weise konkretisieren.

4. Kontemporäre Bildung nach Nina Grünberger

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Ein aktualisiertes Verständnis des Bildungsbegriffs legt die Bildungswissenschaftlerin Nina Grünberger in ihren Publikationen (vgl. 2017 und 2019) vor. Grünberger ist Professorin für Pädagogik in der Digitalität und leitet seit 2022 stellvertretend das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften der Technischen Universität Darmstadt (vgl. o. J.). Ausgangspunkt ihrer bildungstheoretischen Überlegungen ist die These, dass „Bildung historisch gedacht werden und Überlegungen zum Bildungsverständnis eine Analyse sozio-kultureller Bedingungen vorangestellt werden [muss]“ (Grünberger 2017, 17). Den Referenzrahmen ihrer Analyse bilden gesellschaftstheoretische Diskurse zur Spät- und Postmoderne, wofür die Autorin die Werke des Philosophen Jean-François Lyotard, des Soziologen Zygmunt Bauman und des Medienwissenschaftlers Manfred Faßler heranzieht (vgl. Grünberger 2017, 17-18). Der Bezug zu Lyotard steht dabei paradigmatisch für bildungstheoretische Ansätze im 21. Jahrhundert, die das humanistische Erbe unter den Bedingungen spät- bzw. postmoderner Pluralität kritisch hinterfragen – ein prominentes Beispiel im deutschsprachigen Raum bildet etwa Kollers (vgl. 2023) *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Weil für das Verständnis des postmodernen Bildungsbegriffs die Betrachtung sozio-kultureller Bedingungen grundlegend ist und Grünberger (vgl. 2017) diese besonders ausführlich beschreibt, dienen ihre Ausführungen im Folgenden als Referenz für diese Perspektive.

Grünberger (vgl. 2017, 51; hervorgeh. i. O.) konstatiert für die Gegenwart zunächst „[d]as Ende der ‚großen Erzählungen‘“, die Lyotard (vgl. 1979 und 1983; nach Grünberger 2017, 42-73) noch als zentrale Merkmale der Moderne ausgemacht hatte. Diese Metanarrative dienten ihm zufolge als Erzählstränge, die Wahrheit, Sinn und Orientierung vermittelten und Individuen sowie Gesellschaften auf diese Weise Stabilität gewährten. Ein Beispiel stellt nach Grünberger (2017, 49) die Aufklärung als „Erzählung der Emanzipation“ dar, die „von einem Streben der Menschheit nach definierten Zielen wie Freiheit, Emanzipation und Autonomie aus[ging]“ (ebd.). Auslöser für das Ende dieser Metanarrative sei in der Postmoderne jedoch „die zunehmende Bedeutung von Technik und Technologie und damit einhergehend eine Verlagerung der vormals moralischen und rechtlichen zu vor allem kapitalistischen Zwecken und Zielen der Gesellschaft“. (ebd., 51). Diese Verlagerung hätte ihrerseits folgenschwere Auswirkungen auf die Art und Weise der Erkenntnisgewinnung:

> Die Orientierung der Wissenschaft am Kapital zeigt sich auch in der Notwendigkeit kostspieliger Labors und Technik zur Erkenntnisgenerierung. Es folgt: ‚Keine Wahrheit ohne Geld' (Lyotard, 1979, S. 113). Durch die Orientierungsverschiebung ist das Movens der Wissenschaft nicht mehr die Wahrheits- und Erkenntnisgenerierung, sondern die Steigerung der ‚Performativität' im Sinne einer Präsentation eines gesteigerten Outputs bei verringertem Input. Jene, die über die Geldverteilung in der Wissenschaftsförderung entscheiden, entscheiden damit auch, was förderungswürdig ist und der Wahrheit am nächsten kommt […]. (Grünberger 2017, 51)

Vor diesem Hintergrund stelle der Verlust universeller Sinnstiftung und jener Geltungsansprüche, wie sie in der Moderne noch bestanden hätten, eine zentrale (Bildungs-)Herausforderung der Gegenwart dar (vgl. Grünberger 2017, 55).

Auch für Bauman (vgl. 1995, 2000 und 2003; nach Grünberger 2017, 74-112 und 2019, 57-58), ist die Postmoderne durch die Auflösung traditioneller sozialer Strukturen und die Entstehung flexibler sowie fragmentierter Identitäten gekennzeichnet, deren Entwicklung „in der Moderne entlang vorgebebener Muster [erfolgte]" (Grünberger 2017, 96). Diese Transformation habe wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung von Identität, indem jedes Individuum „nach der individuellen Identitätskonstruktion [sucht], die durch flüchtige Lebensbedingungen stetig adaptiert werden muss" (ebd.). Um die typischen Lebensformen in der *flüchtigen Moderne* zu erklären, verwendet Bauman (1995, 150-184; nach Grünberger 2017, 86-89) Begriffe wie *Spaziergänger*, *Vagabund*, *Tourist* und letztlich *Spieler* – Beschreibungen, die für ungebundene, episodenhafte und sich spielerisch darstellende Lebenswelten stehen. Derartige Lebensbedingungen und -formen beeinflussten schließlich menschliches Sozialverhalten und Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Grünberger 2017, 102-104). Im Rahmen der Konsumorientierung würden soziale Beziehungen „eher als ‚Dinge' wahrgenommen, derer man sich rasch entledigen könne. Man ‚konsumiert Beziehungen. Die Erfordernisse von Beziehungen erscheinen als lästige, einengende Pflichten […]" (ebd., 102; hervorgeh. i. O.). Angesichts dieser Flüchtigkeit postmoderner Lebensformen sei in der Lebenspraxis weniger „die Frage nach einem ‚normativen Sollen' – Wie sollen wir das Leben in der Flüchtigen Moderne führen? –, sondern nach dem ‚faktischen Können' – Wie können wir dieses Leben führen? – zu stellen (Junge, 2006, S. 114)" (Grünberger 2017, 96).

Aufgrund der *Flüchtigkeit* des Wissens und der damit verbundenen *Vergänglichkeit* von Handlungskompetenz könne es in bildungstheoretischer Hinsicht nicht länger um die Vermittlung sicher geglaubten Wissens gehen. Stattdessen stehe in der Postmoderne die Aneignung des

im jeweiligen Moment verlangten Wissens und die Fähigkeit, „das eine abzuschließen und etwas Neues zu beginnen“ (ebd., 109), im Zentrum.

Schließlich fokussiert sich die Autorin auch auf Überlegungen Faßlers (2009; nach Grünberger 2017, 113-140), dessen Werk sich u. a. mit Fragen zum Umgang mit neuen Informationstechnologien auseinandersetzt und der „in seinen gesellschaftlichen Zukunftsvisionen grundlegende Veränderungen der Selbst- und Lebensorganisationen“ (Grünberger 2017, 113) beschreibt. Bedingt durch die Digitalisierung finde soziale Interaktion vornehmlich in „computerverstärkten Kommunikations*umgebungen*“ (ebd., 118; hervorgeh. i. O.) statt, die Faßler (2008, 148; zitiert nach Grünberger 2017, 128) auch als „Communities of Projects“ bezeichnet. Während in der analogen und alten Gesellschaft noch eine „moralisch integre Ordnungsvorstellung“ (Faßler 2009, 153; zitiert nach Grünberger 2017, 119) gegolten und auf Basis nationaler, ökonomischer sowie klassenpolitischer Zugehörigkeit ein „unantastbares Heimatland für Menschen“ (ebd.) existiert habe, gebe es in den *Communities* „keine Zentrale der Regulierung oder Kontrolle für Soziales mehr“ (Grünberger 2017, 120). An deren Stelle trete eine „Vielzahl von Gesellschaftlichkeiten“ (ebd.), deren gemeinsamer Nenner die „Immersivität der technologisch-kognitiven Räume“ (Faßler 2011, 11; zitiert nach Grünberger 2017, 120) bilde. Die neue Gesellschaft bestände ferner aus episodischen Kulturräumen, die gemeinsame Projektziele (beruflich wie privat), Kurzzeitigkeit und Episodenhaftigkeit kennzeichneten (vgl. Faßler 2011, 142; zitiert nach Grünberger, 127). Entsprechend bedürfe es neuer bildungstheoretischer und -praktischer Ansätze (vgl. Grünberger 2017, 136-140). Im Rahmen eines Kontingenzmanagements müsse es etwa darum gehen, „*Zusammenhänge differenter Welten, die Informationsentstehung und -vermittlung und Funktion digitaler Netzwerke zu verstehen und trotz Komplexität darin leben, agieren und sich selbst entwerfen zu können*“ (ebd., 137; hervorgeh. i. O.). Es sei daher wichtig, mit der Episodenhaftigkeit des Lebens produktiv umzugehen, die durch das „Von-Community-zu-Community-Hüpfen“ (ebd., 139) (zwischen Offline- und Online-Welten) und das *„Aufbauen und Erhalten von stabilen Beziehungen und individuellen Sinnsystemen“* (ebd., hervorgeh. i. O.) zu einer besonderen Herausforderung werde. Schließlich gehe es auch um *Wissensfähigkeit*, d. h. um „*Fähigkeiten* […], *fragmentiertes Wissen zusammenzusetzen, in der Community über Aufgabenstellungen zu kommunizieren, Wissen zu teilen sowie kooperativ Lösungswege zu entwickeln, zu erklären und zu lernen“* (ebd. 139; hervorgeh. i. O.). Im Schulunterricht bedürfe eine solche Wissensfähigkeit einer „über

alle Fächer sich aufspannende[n] ‚Informationslehre' im Sinne einer ‚Erkenntnislehre der Unterscheidung, Daten und Information'" (ebd., 140, hervorgeh. i. O.).

Auf dieser gesellschaftstheoretischen Grundlage identifiziert Grünberger drei übergeordnete und in sich verschränkte Phänomenbereiche, aus denen sie schließlich *Implikationen für Bildungsprozesse* ableitet.

Den ersten Phänomenbereich beschreibt Grünberger (2017, 142; hervorgeh. i. O.) mit den Begriffen „*Krise und Krisenhaftes*". Aufgrund des Verlusts der Wissenslegitimierung durch Wissenschaft seien „Lebensbereiche oder das Leben an sich in einen krisenhaften Zustand geraten." Aus pädagogischer Sicht seien Krisen jedoch nicht nur negativ konnotiert und sollten aufgrund ihrer Bedeutung für die Gegenwart im pädagogischen Diskurs stärker beachtet werden (vgl. ebd.). Damit schließt sie an die Perspektive des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Kollers (vgl. u. a. 1999, 2003, 2007 und 2012; nach Grünberger 2017, 221-258) an, dessen Konzept *transformatorischer Bildung* von der Prämisse ausgeht, dass „Ereignisse […] Auslöser krisenhafter Momente und damit von transformatorischen Bildungsprozessen[50] sein [können]" (Grünberger 2017, 142).

Den zweiten Phänomenbereich bezeichnet Grünberger (2017, 157; hervorgeh. i. O.) als „*Pluralität und Individualisierung*" und versteht darunter die Vielfalt „sozialer Beziehungs- und individueller Lebensformen" (ebd., 158). Leitend sei die dafür die „These der *Vervielfältigung möglicher Sozial- und Lebensformen und einer damit einhergehenden Notwendigkeit individueller Verantwortungsübernahme*" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Diese Pluralität gründe in der postmodernen Gesellschaft auf verschiedenen Wissensformen, die sich bisweilen als widersprechende Narrative gegenüberständen (vgl. ebd., 159). Analog dazu stellten die *mediamorphen Communities* i. S. Faßlers (vgl. 2011, nach Grünberger 2017, 159) als intensiv vernetzte Mikrofelder „den Nährboden einer sich ausbreitenden Pluralisierung" (Grünberger 2017, 159) bereit. Somit könne es nicht länger um den Anspruch eines einheitlichen Subjekts als Lebens-

[50] Für Koller (2007, 56) meint die Krise eine Situation, „in die ein Mensch gerät, wenn er Erfahrungen macht, für deren Bewältigung seine bisherigen Orientierungen nicht ausreichen", wobei die Krise zugleich eine notwendige Voraussetzung des menschlichen Entwicklungsprozesses darstelle. Entsprechend sei *Bildung* selbst als *krisenhaftes Geschehen* zu verstehen, „das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen reagiert" (Koller 2011, 109). Der *transformatorische Bildungsprozess* ist daher ein solcher, bei dem sich das *Selbst- und Weltverhältnis* im Rahmen von so verstandenen Krisensituationen neuformiert.

und Bildungsziel gehen (vgl. Grünberger 2017, 159). Stattdessen mache das Leben „zwischen Offline- und Online-Habitaten […] ein Neudenken des Menschseins notwendig“ (ebd.).

Den dritten Phänomenbereich beschreibt Grünberger (vgl. 2017, 163-164) mit den Begriffen *Spiel, Spielen* und *Spieler*, die in postmodernen Gesellschaftstheorien ein gängiges Motiv „für die Beschreibung des Menschseins in der Gesellschaft des späten 20. Jahrhunderts darstell[en].“ Das *Ludische*[51] habe im Zuge der Technologisierung nicht nur durch die Verbreitung von Computerspielen eine größere Bedeutung erhalten. Inzwischen seien unterschiedliche Gesellschaftsbereiche – „von der Freizeitgestaltung, der Politik, bis zur Pädagogik – Stichwort: Play- bzw. Game-based Learning […]“ (ebd.) – von spielerischen Elementen durchdrungen.

Auf Basis der zuvor beschriebenen Phänomenbereiche formuliert Grünberger (vgl. 2017, 189) die These, dass sich paradoxale (d. h. sich nach den Gesetzen der Logik dem Individuum widersprüchlich darstellende) Situationen „angesichts genannter sozio-kultureller Herausforderungen zu verstärken scheinen.“ Bedeutsam sei hier bspw. das „Paradoxon der Notwendigkeit des Selbst-Gewahrwerdens bei steter Veränderung“ (ebd., 209). Zudem offenbarten pädagogische Konstellationen per se bereits Widersprüche, denn den klassischen Lernzielen der Freiheit und Selbstbestimmung ständen stets institutionalisierte, durch Regeln und Normen geprägte, Lernszenarien gegenüber. Indem Bildungstheorien dieses „Zwangsmoment des pädagogischen Handelns außer Acht [lassen]“ (Gößling 1993, 9; nach Grünberger 2017, 192), werde das Paradoxie-Problem jedoch „nicht überwunden, sondern verschoben“ (Grünberger 2017, 192). Entsprechend sei das bisherige Kernanliegen der Pädagogik, nämlich das intentionale Wirken auf eine Zukunft, im Lichte der beschriebenen sozio-kulturellen Bedingungen in Zweifel zu ziehen:

> „Kontemporäre Bildung muss die unbestimmbare Zukunft zum Orientierungspunkt nehmen, um nicht in einer vermeintlichen Bestimmbarkeit der Gegenwart verhaftet zu bleiben. Eine disziplinäre Restaurierung der Pädagogik ist notwendig, deren Chancen sich schon durch die Rede von Ambivalenzen und Paradoxen eröffnet.“ (ebd., 196)

Um der durch Paradoxa geprägten Gegenwart in bildungstheoretischer und -praktischer Hinsicht zu begegnen, sei die Einnahme einer *dekonstruktivistischen* Perspektive im Sinne Wimmers (vgl. 2006, 107; nach Grünberger 2017, 199) hilfreich, denn diese ermögliche es, „sich

[51] Der hier substantivierte Begriff *das Ludische* hat seinen etymologischen Ursprung im lateinischen Verb *ludere*, das in seiner Hauptbedeutung dem deutschen *spielen* entspricht, vgl. auch http://www.zeno.org/Georges-1913/A/ludo [abgerufen am 21.05.2025].

zum Paradoxie-Problem anders zu verhalten“ (Grünberger 2007, 199). Es gehe nicht länger um vernunftgeleitetes Denken gemäß der abendländischen Tradition, das den Gesetzen der Logik folge und widersprüchlichen Sachverhalten a priori keine Bedeutung beimesse. Vielmehr sei dem Paradoxen mit einer gewissen Offenheit zu begegnen und dabei die innere Spannung auszuhalten, die sich durch einen Widerspruch im Menschen selbst konstituiere. Dadurch sei eine „andere Möglichkeit des Sozialen, Politischen, des Pädagogischen in der Zukunft denkbar[52]“ (Wimmer 2006, 352; zitiert nach Grünberger 2017, 201).

Bei der Formulierung von Herausforderungen für eine gegenwartsbezogene Bildung berücksichtigt Grünberger (2017, 218-330) ferner Konzepte, welche soziokulturelle Bedingungen ebenfalls als wichtig erachten, nämlich *transformatorische Bildungsprozesse* nach Koller (vgl. 1999 und 2012; nach Grünberger 2017, 218), *Bildung anhand epochaltypischer Schlüsselprobleme* nach Klafki (vgl. 2007; nach Grünberger 2017, 218) und schließlich *Bildung als strukturale Medienbildung* nach Jörissen und Marotzki (vgl. 2009; nach Grünberger 2017, 218). Auf dieser Basis formuliert Grünberger (vgl. ebd., 336-353) unterschiedliche – im Folgenden exemplarisch beschriebene – Desiderata „für eine vergegenwärtigte Bildung*“* (ebd., 336).

Ein zentrales Bildungsziel von Grünbergers (vgl. 2017, 301) Bildungstheorie bildet die „Notwendigkeit einer Flexibilisierung der Lebensmodi und von neuen Orientierungsfähigkeiten als Konsequenz veränderter, medial präfigurierter Lebensbedingungen.“ Aufgrund der gegenwärtigen Episodenhaftigkeit des Lebens sei es eine zentrale und zugleich widersprüchliche „*Herausforderung*, *einen Lebensentwurf trotz Wissen über die Veränderlichkeit und Unvorhersehbarkeit zu entwickeln*“ (Grünberger 2017, 210; hervorgeh. i. O.). Daran werde „erneut klar, dass das humanistische Bildungsziel ausgedient hat und neue Ziele entwickelt werden müssen“ (ebd.). In Anlehnung an Kollers (vgl. u. a. 1999 und 2012; nach Grünberger 2017, 221-258) Theorie *transformatorischer Bildungsprozesse* setzt sich Grünberger (2019, 61) bewusst

[52] Die Autorin führt diesen Gedanken zunächst mit Wimmer (vgl. 2006, 352; nach Grünberger 2017, 201) weiter aus. Nach diesem meine ein konstruktiver Umgang mit Widersprüchen „weder aktive Bemächtigung im Sinne eines logischen Lösungszwangs noch ein passives Sich-Ausliefern im Sinn einer Erstarrung, sondern es bedeutet eine ‚Art von nicht passivem Aushalten‘“ (ebd.). Grünberger (2017, 201) präzisiert diesen Gedanken ferner mit Oevermann (1996, 2; zitiert nach Grünberger 2017, 201), der diesen Vorgang als ein „selbstgenüsame[s] Wahrnehmen“ bezeichnet: „In dieser bloßen Wahrnehmung also lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt. Daher steht dieses Wahrnehmen polar einer in eine zielgerichtete, zweckorientierte Praxis eingebetteten Wahrnehmung gegenüber, in der wir Gegenstände selektiv auf ein voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen“ (ebd.).

von Humboldts normativer Zielsetzung ab, sich im Rahmen der Bildung von einer *unveränderlichen Vernunft* leiten zu lassen, um auf diese Weise „das humanistische Bild von Einheit und Ganzheit“ zu erreichen. Weil in der postmodernen Gesellschaft keine Ganzheit des Charakters mehr möglich sei, müsse Bildung die Fähigkeit fördern, „Heterogenität, Pluralität und Widerstreitendes auszuhalten sowie einem Mehr an Kontingenzerfahrungen und einer allgemeinen Beschleunigung des gesellschaftlichen Zusammenlebens mit Flexibilität zu begegnen“ (ebd.). Insgesamt gelte es daher, „eine neue Kompetenz oder ‚Klugheit‘ zu entwickeln, die erlaubt, tatsächlich Neues hervorzubringen, um den scheinbar unlösbaren, noch nie da gewesenen Herausforderungen der Gegenwart produktiv begegnen zu können“ (ebd., 62; hervorgeh. i. O.).

Im Kontext der Identitätskonstruktion in Online- und Offlinewelten stellt für Grünberger (2017, 291) die „Medialisierung […] und Technologisierung der Lebenswelt“ eine der zentralen Herausforderungen „einer gegenwärtigen und einer antizipierten zukünftigen Bildung“ (ebd.) dar. Aufbauend auf den Überlegungen von Jörissen und Marotzki (vgl. 2009; nach Grünberger 2017, 291) macht die Autorin deutlich, dass die „Bipolarität von online-virtueller und offline-realer Welt […] heute nicht mehr auffindbar [ist]“ (Grünberger 2017, 310). Insgesamt seien „Medialisierung und Technologisierung als grundlegende – statt nur oberflächliche – Präfigurierung der Lebenswelt“ (ebd., 339) zu verstehen. Daher müsse sich Medienbildung „dringend […] an der Gesamtschau aktueller Lebens- und Bildungsbedingungen sowie gesellschaftsdiagnostischer Überlegungen hierzu orientieren“ (ebd., 339.). Außerdem gehe Medienbildung über eine technisch-instrumentelle Anwendungskompetenz hinaus, indem die Wirkungsweisen digitaler Medien kritisch reflektiert sowie individuell und gesellschaftlich verantwortungsvoll eingesetzt würden (vgl. ebd., 307-323). In diesem Zusammenhang ist für Grünberger (ebd. 213) die *Förderung von sozialen Beziehungen* als Bildungsziel unter den gegebenen Umständen von großer Bedeutung: „Zunehmend werden soziale Beziehungen in einem Gemenge von Online- und Offline-Lebenswelt gelebt. Wie die Selbstdarstellung und –(re)strukturierung in dieser Online-Offline-Welt gelernt werden muss, gilt das auch für die Beziehungsfähigkeit.“

Auf Klafkis (vgl. 2007, 56; nach Grünberger 2017, 267) Konzept *epochaltypischer Schlüsselprobleme* bezugnehmend, plädiert die Autorin schließlich dafür, Lernende für gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen zu sensibilisieren, wobei *„[k]ritisches Hinterfragen im Kontext ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Herausforderungen“*

(Grünberger 2017, 213; hervorgeh. i. O.) einen weiteren Kernbestandteil von Bildung ausmache. Dabei geht es ihr um die Befähigung zu einem kritischen Umgang mit Trends wie der Ökonomisierung aller Lebensbereiche oder klimatischen Veränderungen. Eine kritische Perspektive sei dabei auch angesichts „der Menge an beziehbaren Informationen und einer praktikablen Auswahl gefragt“ (ebd.). Schließlich betrachtet Grünberger (ebd.) diesen kritischen Umgang auch als Grundlage „eines autonomen, vernunftgeleiteten freien Lebens“ (ebd.), wodurch letztlich doch – wenn auch implizit – ein humanistischer Bildungsanspruch erkennbar wird, dessen Möglichkeit unter Verweis auf die Krisenhaftigkeit und Widersprüchlichkeit der postmodernen Gesellschaft zuvor noch zurückwiesen wird:

> Als Konsequenz bleibt, dass wir mit bzw. in der Krise leben lernen müssen. Das ist insofern eine besondere Herausforderung, da gerade Krisensituationen die Lebensfähigkeit bedrohen […]. Die Krise und ihre Affektivität beeinflusst so stark, dass wir nicht mehr autonom und vernunftgeleitet entscheiden können. Leben verstanden als autonome, vernunftgesteuerte und freie Lebensführung wird in einer Krise verunmöglicht. (ebd., 207).

b. Kritische Einordnung

Besonders hervorzuheben an Grünbergers (vgl. 2017 und 2019) bildungstheoretischen Überlegungen ist deren Fokus auf gegenwärtige sozio-kulturelle Bedingungen, der vor allem die *zeitabhängige* Dimension von Bildung in den Blick nimmt (vgl. Kapitel C.I.3). Die aus den *Phänomenbereichen der Gegenwart* hervorgehenden Implikationen zielen zuvorderst auf die individuelle Lebensbewältigung in einer durch Pluralität, Krisen und zunehmender Orientierungslosigkeit geprägten Lebenswelt, die das Individuum – insbesondere dessen Identitätsentwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen im Kontext neuer Medien – vor besondere Herausforderungen stellt. Folgerichtig hebt Grünberger das für Bildungsprozesse notwendige Moment des *reflektierenden Innehaltens* hervor, das durch beschleunigte soziale Prozesse zunehmend erschwert wird – und das auch von Lederer (vgl. 2014, 315) als wesentliche Voraussetzung für Bildung betrachtet wird. Entsprechend plausibel erscheint auch ihre Forderung, die Kompetenz im Umgang mit einer jederzeit verfügbaren und unüberschaubaren Wissensmenge (Wissensmanagement) als Teil einer *kontemporären Bildung* zu fördern. Der Rückgriff auf Gesellschaftstheorien der Postmoderne bietet auch im Lichte aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen durchaus Erklärungspotenzial. Fragt man bspw. nach den Gründen des jüngsten Aufschwungs rechtspopulistischer und nationalistischer Parteien innerhalb der

Europäischen Union, scheint eine wesentliche Ursache in einem Unbehagen gegenüber kulturell immer heterogener werdenden Gesellschaften zu liegen. Denn deren Wertesysteme und Sinnangebote differenzieren sich ebenso weiter aus wie Einstellungen auf individueller Ebene. Wie Inglehart und Norris (vgl. 2016) zeigen, wird diese kulturelle Pluralität vor dem Hintergrund eines individuellen Bedürfnisses nach stabiler Orientierung bisweilen als Bedrohung aufgefasst. Folgerichtig hat daher der damalige Bundespräsident Joachim Gauck (2015) in einer Rede beim Symposium *Wer ist wir? Identität – Zugehörigkeit – Zusammenhalt in Deutschland* vom 9. Juli 2015 die *Anerkennung kultureller Differenz* als Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt ausgemacht:

> „Das, was unsere Gesellschaft ausmacht, ist ja kein homogenes Gebilde. Plural und Pluralismus sind Alltag in einer offenen Gesellschaft. Deutschland ist vielfältig. Insofern müssen wir auch fragen: Wer sind wir? Aber gerade weil die Verschiedenen zusammengehören – oder, realistisch gesprochen, zusammengehören sollten – gibt es die Einheit und die Vielfalt, auch Gemeinsamkeit und Differenz. Darüber wollen wir heute diskutieren."

Dennoch erscheinen die gesellschaftlichen Implikationen des hier skizzierten Bildungsbegriffs auch problematisch. Zwar mag das Individuum, das seine Identität kontinuierlich wechselt und spielerisch anpasst, in einer durch Pluralität und Orientierungskrisen geprägten Gesellschaft theoretisch besser zurechtkommen. Allerdings wäre dann auch auszuführen, welche konkreten gesellschaftspolitischen Konsequenzen daraus folgen. Zwar plädiert Grünberger (vgl. 2017, 213) für einen kritischen Umgang mit ökologischen, ökonomischen sowie informationstechnologischen Herausforderungen. Doch kritisiert sie in ihrer Argumentation durchweg, dass „das humanistische Bildungsverständnis eine überkommene, große Erzählung der Moderne ist" (ebd., 225). Aus demokratietheoretischer Perspektive übersieht sie dabei, dass liberale Demokratien bis heute auf Idealen des Humanismus und der Aufklärung fußen und dass ihr Bestehen auf die Orientierung an diesen Idealen durch die Bevölkerung zwingend angewiesen ist. Zum einen nämlich betrachten liberal-demokratische Gesellschaften die Würde und Freiheit eines jeden Menschen als unverhandelbar und sichern diese Werte als Grundlage jeglichen zwischenmenschlichen Zusammenlebens sogar verfassungsrechtlich ab.[53] Zum anderen setzen sie ein autonomes Subjekt voraus, welches seine Entscheidungen überlegt und selbstbestimmt trifft.[54] Eine liberal-demokratische Gesellschaft ist demnach auf Rationalität

[53] Vgl. hierzu die ersten 19 Artikel des Grundgesetzes, die gemeinhin auch als *Bürgerrechte* bezeichnet werden.
[54] Vgl. hierzu insbesondere Fukuyamas (2022, 47-63) Angaben zum *sovereign self* als vorausgesetztes Konzept in liberalen Gesellschaften.

angewiesen, die sich im vernunftgeleiteten Abwägen von Gründen und entsprechendem Handeln ihrer Mitglieder ausdrückt. Folglich kommt auch Nida-Rümelin (2020, 86), für den Demokratie „eine spezifische Form kollektiver Rationalität“ darstellt, zu dem Schluss:

> „Es geht um die Sicherung der Rationalität des kollektiven Akteurs, beziehungsweise – allgemeiner formuliert – es geht um kollektive Rationalität. Diese, so können wir in erster Näherung sagen, ist dann gegeben, wenn die kollektiven Entscheidungen die individuellen Präferenzen der Mitglieder des Kollektivs in angemessener Weise repräsentieren. Zugleich muss aber sicher gestellt sein, dass die kollektiven Entscheidungen in sich stimmig (oder kohärent) sind.“ (ebd., 83)

Wenn all dies in der *postmodernen* Gesellschaft nicht mehr gelten sollte, müsste die Frage nach den gesellschaftspolitischen Konsequenzen eines solchen Bildungsbegriffs zumindest adressiert werden. Mit ihrer deutlichen Distanzierung vom humanistischen Bildungsbegriff und dem Fokus auf Pluralisierung vertritt Grünberger eine Position, die auch bei anderen, von postmoderner Gesellschaftstheorie beeinflussten, Bildungstheorien erkennbar ist (vgl. Marotzki 1990, Kerres 2021, Koller 2023). Mit der Begründung, dass normative Zielbestimmungen von Bildung „schnell unter den Verdacht [fallen], eine Ideologie zu propagieren“ (Kerres 20211, 18), wird in der Bildungstheorie im 21. Jahrhundert i. d. R. für einen möglichst *wertneutralen* Bildungsbegriff argumentiert, wie es sich exemplarisch an Kollers (vgl. 2023) Konzept *transformatorischer Bildung* zeigen lässt. Koller (2023, 201) ist zunächst der Auffassung, dass nicht jede, das *Selbst- und Weltverhältnis* transformierende, Erfahrung zwangsweise als Bildung zu verstehen sei:

> „Ausgeschlossen wären damit Transformationen in Richtung auf Welt- und Selbstverhältnisse, die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – also in Richtung totalitaristischer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben.“

Dieses Kriterium von Bildungsprozessen habe den Vorteil, „das[s] es einerseits erlaubt, nicht jede Transformation als Bildungsprozess begreifen zu müssen, und […] doch andererseits mit einem Minimum an ethischen Kategorien auskommt“ (Koller 2023, 202). Er bezieht sich dabei auf Butlers (vgl. 2012, 352; nach Koller 2023, 201) demokratietheoretische Überlegung, nach der normative Vorstellungen von dem, was als *menschlich* oder als *lebenswertes Leben* gelten könne, „für eine zukünftige Formulierung offen zu halten [ist]“ (Koller 2023, 201). Doch stellt sich hier erneut die Frage, ob man etwa die *Menschenwürde* oder wirklich zur Diskussion stellen will, sofern Andersdenkende deren Rechtmäßigkeit anzweifeln – und das nur, um diese im zuvor beschriebenen Sinne *nicht zum Schweigen zu bringen*. Denn ein Bildungsbegriff, der

„nicht mehr anzuzeigen vermag, was ‚richtig' für den Einzelnen und für die Gesellschaft ist" (Kerres 2021, 9), liefe schlimmstenfalls (vielleicht sogar zwangsläufig) Gefahr, einem Normrelativismus das Wort zu reden, der inhumanen Positionen unter Verweis auf die Bedeutung von gegenseitiger Verständigung Raum gibt. Vor diesem Hintergrund erscheint die bildungstheoretische Position Lederers (2014, 131) naheliegender, nach der Bildung „zwingend ein handlungsleitendes Wertefundament [umfasst], das sich im aufklärerischen und humanistischen Sinne an den universellen Menschenrechten orientiert".[55]

Aus (bildungs-)philosophischer Perspektive lässt sich ein humanistischer Bildungsbegriff, der Werte als universell gültig anerkennt, bspw. durch Gabriels (vgl. 2020) Ansatz des *moralischen Realismus* begründen. In bewusster Abgrenzung zu Rorty (vgl. 1987), der – in Übereinstimmung mit Lyotard (vgl. 1989 und 2009) die Existenz objektiv gültiger und Orientierung stiftender Wahrheiten – ablehnt, geht der moralische Realismus nach Gabriel (2020, 48) davon aus,

> „dass es objektiv bestehende moralische Werte gibt, die wir erkennen können. Moralische Sätze wie ‚Du sollst nicht töten' oder ‚Du sollst deinen CO2-Ausstoß reduzieren,

[55] Die Begründung seiner Position schildert Lederer (2014, 139-140; hervorgeh. i. O.) wie folgt: „Nach knapp zweieinhalb Jahrtausenden praktischer Philosophie gibt es zumindest wichtige Kriterien und Merkmale eines sittlich-‚guten' Verhaltens, die sich vernünftig, ja geradezu logisch begründen lassen und deshalb Anspruch auf universelle Geltung beanspruchen dürfen – also überreligiöse und/oder kulturelle Eigentümlichkeiten hinausweisen. Im Kern geht es dabei um die ‚Goldene Regel' der praktischen Vernunft, wie sie in Immanuel Kants Kategorischem Imperativ formuliert ist […]. Bei allen kritischen Einschränkungen im Detail, die sich daraus ergeben, dass unterschiedliche Menschen unter dem ‚Was du nicht willst […]' sehr oft Unterschiedliches verstehen, dass es m.a.W. womöglich Differenzen in der Bestimmung dessen gibt, was Menschen tun/nicht tun *sollten*, weil man dies doch selbst auch nicht angetan haben *möchte* (bspw. religiöse Fundamentalisten, die darauf bestehen, hart bestraft zu werden, sollten sie gegen ihre religiösen Ge- und Verbote verstoßen, oder Anhänger sexueller Praktiken, die sich konsensuell körperliche Schmerzen zum Zweck der Luststeigerung zufügen), so sehr herrscht doch meist Einigkeit in zumindest einer Hinsicht: Niemand will *gezwungen* werden, anderer Leute Prinzipien und Überzeugungen, was denn nun tatsächlich als gut und schlecht zu gelten und entsprechend von jedem/r gewollt und angestrebt werden sollte, zu akzeptieren und zu erdulden, ohne ebenfalls dieser Überzeugung zu sein. Es bedarf vielmehr eines dialogischen und/oder gesellschaftlichen Prozesses der vernünftigen Aushandlung dessen, was im Sinne des kategorischen *Imperativs konkret* zu tun bzw. zu lassen ist, wo und wann also etwa individuelle Freiheit ihre Grenzen hat, weil die Freiheit anderer berührt wird. Ein solches Ideal von gleichberechtigter Aushandlung handlungsleitender Normen setzt indes *zwingend* voraus, sich zunächst einmal grundsätzlich *gegenseitig als Mensch zu akzeptieren* und entsprechend die physische wie psychische Unversehrtheit des anderen zu akzeptieren. So argumentiert (stark vereinfacht) der metatheoretische Ansatz einer vernunftgemäßen Letztbegründung normativen Handelns, wie er insbesondere von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel in ihrer Theorie des idealen Diskurses […] entwickelt wird und der die Möglichkeit eröffnet, die universelle (also weitgehend religions- und kulturunabhängige) Gültigkeit der Menschenrechte zu begründen. Ob dann tatsächlich gemäß derjenigen Normen und Werte, die sich solcherart objektiv begründen ließen, gehandelt wird, ist durch diese (interaktions- und kommunikations-)theoretische Fundierung der Vernünftigkeit moralischen Handelns noch keineswegs gewährleistet. Natürlich lässt sich leider auch wider besseren Wissens amoralisch handeln, lassen sich Bildungsstandards aushebeln und Maßstäbe eines kultivierten, zivilisierten Gebarens einreißen, wie ein Blick auf Geschichte nur allzu deutlich offenbart. Zumindest lässt sich dann aber – zugegeben ein schwacher Trost – mit Fug und Recht behaupten, dass das an den Tag gelegte Verhalten nicht als Zeichen der Gebildetheit betrachtet werden kann."

> damit die dir nachfolgenden Generationen auch noch gut leben können‘ sind demnach wahr, weil es moralische Tatsachen gibt, die diese Postulate abbilden.“

Moralische Tatsachen seien jedoch „weder in Gott, noch in der allgemeinen Menschenvernunft, noch in der Evolution, sondern in sich selbst begründet“ (Gabriel 2020, 36) und stellten ebenso wenig gesellschaftliche Kompromisse oder gar kulturelle Konstrukte dar (vgl. ebd., 40). Im Gegensatz zu Kollers (vgl. 2023, 202) postmodern inspiriertem Vorschlag, möglichst offen zu halten, was moralisch richtig oder falsch ist, macht Gabriel (vgl. 2020, 155-156) die Existenz *moralischer Tatsachen* am Beispiel „moralische[r] Selbstverständlichkeiten“ (ebd., 155) deutlich. Diese beschrieben „Sätze, die moralische Tatsachen beschreiben und deren Wahrheitswert (beinahe) jedem ohne großes Nachdenken einleuchtet […]:

- Rollstuhlfahrer die Treppe runterzuschubsen ist böse.
- Körnerbrötchen mit veganer Butter zu beschmieren ist moralisch neutral.
- Einer Veganerin absichtlich ein mit Gänseschmalz beschmiertes Körnerbrötchen zu servieren ist böse.
- Ehrenamtlich bei der Integration kriegsgeschädigter Flüchtlingsfamilien zu helfen ist gut.
- Geld zu investieren, um den Klimaschutz voranzutreiben, ist gut.
- Den Planeten zu zerstören, damit künftige Generationen leiden müssen, ist böse.
- Mit überkreuzten Beinen einen Bildband durchzublättern ist moralisch neutral.
- Konsensueller homosexueller Geschlechtsverkehr ist moralisch neutral“ (ebd., 155-156)

Dabei seien derartige moralische Selbstverständlichkeiten zwar „die Grundlage der Entdeckung moralischer Tatsachen“ (ebd., 265). Doch aufgrund der Komplexität menschlicher Handlungssysteme

> „sind wir in der Anwendung unseres Wertewissens auf neue Situationen immer fallibel: Wir können falsche moralische Urteile fällen. Es gibt deswegen keine Garantie dafür, dass wir uns stets auf dem Pfad des moralischen Fortschritts in eine bessere Zukunft befinden“ (ebd.)

Es erscheint somit plausibel, wenn Gabriel (2020, 292) fordert, gerade moralisch „hochkomplexe Sachlagen“ (ebd., 292), wie sie etwa die globale COVID-19-Pandemie dargestellt hat, „aus vielfältigen Blickwinkeln zu betrachten, weil die Wirklichkeit, in der unsere Entscheidungen zählen, niemals monokausal verläuft“ (ebd., 292-293). Vor diesem Hintergrund plädiert er

für eine transdisziplinär aufgestellte „*neue Aufklärung*[56], *die daran arbeitet, universale Werte für das 21. Jahrhundert herauszuarbeiten*“ (ebd., 293; hervorgeh. i. O.) und die das naturwissenschaftliche *Erklären* mit einem geisteswissenschaftlichen – in erster Linie ethischen – *Verstehen* der Welt verknüpft.

Dennoch sollte der Bezug zu den Idealen der Aufklärung und des (Neu-)Humanismus nicht in eine Verklärung dieser Denktraditionen münden, denn „[w]er heute wagt, von Aufklärung zu sprechen, muss sich der blinden Flecken und Fehler der vergangenen Aufklärung bewusst sein“ (Gabriel et al. 2022, 60). Es wäre ebenso problematisch, die Postmoderne mit einer Art Gegenaufklärung gleichzusetzen. Denn

> „Feministinnen und Postkolonialisten sind weit davon entfernt, das aufklärerische Projekt der Emanzipation und sein Gerechtigkeitsideal abzulehnen, aber sie verweisen zu Recht darauf, dass es sein Versprechen einer stärker inklusiven Gesellschaft nicht einhalten konnte. Ihre Kritik sollte ernst genommen werden: Die vergangene Aufklärung hat einen falschen Universalismus verfochten, indem sie sogenannte universelle Prinzipien dazu benutzte, um das Bestreben zu kaschieren, anderen Kulturen einen hegemonialen Lebensstil aufzuzwingen. Nicht nur die Umkehrung der Rationalität in Irrationalität und Barbarei muss erklärt werden, sondern wir müssen uns auch der Tendenz aller Universalismen bewusst sein, hegemonial und blind für Unterschiede zu werden. Es ist dringend notwendig, die Voraussetzungen für einen echten Dialog mit anderen Kulturen zu schaffen. Und schließlich muss die Neue Aufklärung darauf abzielen, Antworten auf die aktuellen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen zu geben, die größtenteils die Folge eines Entwicklungsmodells sind, das auf der unbegrenzten Ausbeutung der Natur, anderer Lebewesen und vieler Menschen durch die anderen beruht. Die Neue Aufklärung muss Wege aufzeigen, wie ein gerechteres und ökologisch nachhaltiges Entwicklungsmodell vorangebracht werden kann, und gleichzeitig Möglichkeiten erkunden und ausarbeiten, wie wirtschaftlicher Wohlstand und humanistische Ziele wieder miteinander gekoppelt werden können – vielleicht sogar, wie der Kapitalismus überwunden werden kann.

Der moralische Realismus nach Gabriel (vgl. 2020) beschreibt somit eine Position, welche die berechtigten Anliegen postmoderner Denkerinnen und Denker nicht einfach verwirft, sondern konstruktiv aufnimmt, dabei aber den Anspruch auf die universelle Existenz von Normen aus guten Gründen nicht aufgibt.

5. Zusammenfassung

Die zuvor dargestellten Ansätze machen zunächst deutlich, dass der Bildungsbegriff in seiner Bedeutung nicht a priori gesetzt, sondern stets von normativen Vorstellungen abhängig ist, die der *zeitabhängigen* und *zeitunabhängigen* Dimension von Bildung gleichermaßen

[56] Zum Konzept der *Neuen Aufklärung* vgl. auch Kapitel D.III.7.b

Rechnung tragen *sollten*. Die Auseinandersetzung mit dem postmodernen Bildungsverständnis hat zum einen gezeigt, dass der Universalitätsanspruch des humanistischen, vernunftbasierten Bildungsideals sich bei aller Begründbarkeit an der Frage bemessen muss, ob der beanspruchte Universalismus von Normen in der Praxis auch eingelöst wird und nicht etwa – wie in der Vergangenheit leider häufig geschehen – als Machtinstrument missbraucht wird, das die Ungleichbehandlung von Menschen zur Folge hat. Zum anderen hat die Diskussion verdeutlicht, dass universelle Ansprüche wie die Würde und Freiheit des Menschen nicht zugunsten normrelativistischer Willkür aufgegeben werden dürfen. Stattdessen sollte die Idee von Bildung in liberal-demokratischen Gesellschaften auf einer (in ihren Staatsverfassungen bereits eingeschriebenen) humanistischen Anthropologie fußen, die es Individuen zutraut, sich *rational* (d. h. sich von *Gründen* leitend), *selbstbestimmt* und *gemeinwohlorientiert* zu verhalten.

Auch wenn eine abschließende Definition von Bildung erst nach der Bestimmung des Verhältnisses zum Begriff Kompetenz im nächsten Kapitel erfolgt, lassen sich an dieser Stelle grundlegende Bedeutungsfacetten für den weiteren Diskussionsverlauf bestimmen:

- So beschreibt Bildung zunächst ein sich über die Lebensspanne entwickelndes *Selbst- und Weltverhältnis*, das sich keineswegs auf eine weltabgewandte, nach innen gekehrte, rein kognitive Dimension reduzieren lässt. Vielmehr stellt dieses Verhältnis einen *Prozess* dar, der sich durch aktive, soziale und emotional-involvierte Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt vollzieht. Bei dieser Handlung setzt sich das Individuum zur Welt, d. h. zu einem Objekt (einer Person oder Sache) in Beziehung und *bildet* innerhalb dieser Beziehung *sich selbst und seine Mitwelt* zugleich mit. I. S. Klafkis (vgl. 1985, 44) Konzept *kategorialer Bildung* geht es dabei zwar um die Ausbildung formaler Fähigkeiten, die jedoch nur über die reflexive und erfahrungsbasierte Aneignung spezifischer (Wissens-)Inhalte gefördert werden können.

- In einem weiteren Sinne steht Bildung für die *Befähigung zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortung* und *Entfaltung individueller Interessen* unter den Bedingungen einer ökonomisierten, digitalisierten und zunehmend von Pluralität geprägten Lebenswelt im 21. Jahrhundert. Diesem Anspruch ist vor dem Hintergrund der im bildungswissenschaftlichen Diskurs vielfach diagnostizierten und kritisierten Konnotationsverschiebung hin zu einem vor allem externen Zwecken dienenden Bildungsverständnis

auch in der Gegenwart hohe Bedeutung beizumessen – nicht zuletzt aufgrund der demokratietheoretischen Bedeutung des mündigen (d. h. sich sein eigenes Urteil bildenden und danach und handelnden) Individuums.

- Zur Bildung gehört auch die *Bereitschaft, sich in sozialer und gesellschaftspolitischer Hinsicht zuständig zu fühlen* sowie *die Befähigung, in entsprechender Weise verantwortungsvoll zu handeln.* Mit dieser Bereitschaft verbunden ist ferner der Wille und die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Mitbestimmung, was u. a. durch die Beschäftigung mit *gesellschaftlichen Schlüsselproblemen* erreicht werden kann (vgl. Klafki 1985; 21).

- Bildung ist gleichermaßen als ein *berufsbefähigender Entwicklungsprozess* zu verstehen*,* der die zuvor beschriebenen Charakteristika allgemeiner Bildung angemessen berücksichtigt (vgl. Klafki 1985, 28; Kutscha 2003). Auf diese Weise wird der Gegensatz zwischen Bildung als Selbstzweck und dem Erfüllen gesellschaftlicher Erwartungen nicht gänzlich aufgehoben, sondern in ein dialektisches und idealerweise produktives Spannungsverhältnis übersetzt.

- Im Rahmen des zuvor genannten Spannungsverhältnisses zielt Bildung auf die *Befähigung zum reflexiven Handeln* i. S. der zuvor unter individueller *Selbstbestimmung* und *Eigenverantwortung* (1) *gesellschaftlicher Partizipation* (2) und *Berufsvorbereitung* (3) beschriebenen Bildungsziele, wobei *Reflexion* deren Berücksichtigung und Ausbalancierung nach individuellem Ermessen sicherstellen sollte.

- Bildung beschreibt ferner *die Befähigung zum Umgang mit (kultureller) Differenz in einer von Pluralität und vielfältigen Sinnangeboten geprägten Lebenswelt,* wobei der Begriff *Umgang* sich inhaltlich an den zuvor beschriebenen Dimensionen und Zielen von Bildung orientiert*.* Dieser Aspekt gewinnt besonders unter Berücksichtigung gegenwärtiger sozio-kultureller Rahmenbedingungen an Bedeutung, die sich am ehesten mit den Worten *brüchig, situativ, beschleunigt*, *mehrdeutig* und bisweilen *widersprüchlich* beschreiben lassen (vgl. Grünberger 2017 und 2019).

II. Das Verhältnis von Bildung und Kompetenz

Nach der Bestimmung wesentlicher Bedeutungsfacetten des Bildungsbegriffs im vorherigen Abschnitt sollen an dieser Stelle die Begriffe Kompetenz und Bildung in ihrem Verhältnis

zueinander bestimmt werden. Weil an dieser Stelle weniger die isolierte Darstellung einzelner Konzepte, als vielmehr deren systematische Verhältnisbestimmung im Fokus steht, wird auf die separate, untergeordnete Gliederung in *hermeneutische Rekonstruktion* und *kritische Einordnung* verzichtet. Stattdessen werden die Positionen relevanter Quellen zum Verhältnis der beiden Begriffe rekonstruiert und deren wesentliche Thesen und Erkenntnisse in die abschließende *Zusammenfassung* integriert und kritisch eingeordnet. Die qualitative Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenz bildet wiederum die Grundlage für die sich anschließende Diskussion über die Spezifika universitärer Bildung (vgl. Kapitel D.III).

1. Die Differenz von Bildung und Kompetenz nach Bernd Lederer

In seiner umfangreichen Habilitationsschrift *Kompetenz oder Bildung* geht der Bildungswissenschaftler Bernd Lederer (2014, 407; hervorgeh. i. O.) vor allem der Frage nach, ob es „sich bei ‚Bildung' und ‚Kompetenz' um Gegensätze oder zumindest um hierarchische Begriffe" handelt. Lederer lehrt und forscht an der Universität Innsbruck „in Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu pädagogisch relevanten Gesellschaftstheorien und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Fragen der Bildungsgeschichte, -theorie und -philosophie sowie mit Wissenschaftsmethodologie und -geschichte" (Universität Innsbruck o. J.).

Lederer (vgl. 2014, 319-405) identifiziert bei der Auswertung des erziehungswissenschaftlichen und berufsbildenden Kompetenzdiskurses zunächst die „beobachtbare Disposition zu Selbständigkeit bzw. Selbstorganisiertheit und eine darin gründende Handlungsfähigkeit" (ebd., 395) als „die entscheidenden Definitionskriterien und Bestimmungsmerkmale des Kompetenzbegriffs, ungeachtet aller auch weiterhin gegebenen Bestimmungsproblematiken im Einzelnen" (ebd.). Sein Verständnis von Bildung gründet hingegen explizit auf den im vorherigen Abschnitt skizzierten Bildungstheorien Humboldts und Klafkis (vgl. Lederer 2014, 519). Damit versucht er ein „kritisch-humanistisches Bildungsverständnis gegen die Zumutungen des neokapitalistischen Zeitgeistes und seiner vermeintlich alternativlosen Sachzwänge zu verteidigen" (ebd., 519-520). Dennoch sieht er gewisse Schnittmengen zwischen beiden Begriffen. Denn Kompetenz impliziere „nicht ‚nur' die Bewältigung von Situationen, sondern auch deren Erzeugung im je vorgegebenen sozialen Feld" (ebd., 367; hervorgeh. i. O.), wodurch der Begriff „eine politische, mithin gesellschaftskritische Aufladung erhält […] – und dann natürlich in die Nähe des Bildungsbegriffs rückt" (ebd.). Dass Kompetenzen „der Initiierung und dem Verlauf von Bildungsprozessen zweifellos in höchstem Maße förderlich [sind]"

(ebd., 562), zeige besonders der hohe Stellenwert, „der pädagogisch hochgeschätzten Qualitäten wie insbesondere Selbständigkeit/Selbstorganisationsfähigkeit, Handlungsfähigkeit sowie Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit für die Substanz veritabler personaler und sozialer Kompetenzen zukommt“ (ebd.). Dabei weist Lederer (ebd., hervorgeh. i. O.) besonders der personalen Kompetenz „zentrale Bildungsrelevanz zu, was insbesondere deren Fokussierung auf die für Bildung konstitutiven Kategorien wie *Selbstreflexivität*, *Urteils-* und *Kritikfähigkeit*, *Autonomie* und *Mündigkeit* geschuldet ist“ (ebd., hervorgeh. i. O.). Dies gelte in ähnlichem Maße auch für die Dimension sozialer Kompetenzen, „die sich auf kommunikative Interaktionen und auf eine selbständige, das Bildungsziel Mündigkeit akzentuierende Teilhabe beziehen“ (ebd.). Somit handle es

> „es sich bei Kompetenz(en) grosso modo um ein Fähigkeitenbündel, das, mit Blick auf die Bedeutung des Faktors Selbständigkeit und insbesondere hinsichtlich der genannten analytischen und kontextualisierenden Intellektleistungen, auf zentrale Teilmomente, ja Kernprinzipien von ‚Bildung‘ abzielt.“ (ebd., 562-563).

Dennoch bemängelt Lederer (vgl. 2014, 520) innerhalb des Kompetenzdiskurses eine Konnotationsverschiebung hin zu einem primär ökonomischen Begriffsverständnis, welches Kompetenzen vornehmlich als *marktkonforme Selbstdisziplinierungsdispositive* begreife (vgl. ebd., 531). Wenn aber Kompetenz in erster Linie über die Fähigkeit zur Selbstorganisation als „je fallweises Können“ (ebd., 328) definiert oder ausschließlich „als rein ökonomische Nutzbarmachung des Menschen gedacht“ (ebd.) werde, drohe sie in gleichem Maße ihre normativen – in bildungstheoretischer Hinsicht zentralen – Grundlagen aufzugeben. Denn

> „‚Selbstorganisation‘ bzw. ‚selbstorganisiert‘, […], ist nämlich keineswegs bedeutungsgleich mit ‚Selbstbestimmung‘ bzw. mit ‚selbstbestimmt‘. Unter gegenwärtigen [...] Umständen des extrinsischen Zwangs zur Selbstorganisation im Rahmen fremdbestimmter Anforderungsregime und Selbst-Ökonomisierungszwänge […] mutiert Selbstorganisation oft zum alternativlosen Funktionsimperativ und markiert das regelrechte Gegenteil einer an Selbstbestimmung und Emanzipation orientierten humanistischen Bildung […].“ (ebd., 395; hervorgeh. i. O.)

Auch wenn dieses eher funktionale Verständnis nicht zwangsläufig oder unveränderbar sei, trete der Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz besonders an dieser Stelle zutage (vgl. Lederer 2014, 563). Insofern sei mit Baetghe und Schiersmann (1999, 19; zitiert nach Lederer, 2014, 563) zu fragen „ob es klug ist, vorschnell den Begriff der Bildung über Bord zu werfen“ und ihn durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen. Denn Bildung habe, so Lederer (ebd., 564; hervorgeh. i. O.),

> „im Interesse ihrer selbstzweckhaften, mitunter nicht-handlungsorientierten, auf (Selbst)Erkenntnis und Selbstbestimmung abzielenden Bedeutungsanteile vielmehr – und gänzlich unverzichtbar – die eigenen Involviertheiten in fremdbestimmte Verwertungsprozesse zu reflektieren und auf Möglichkeiten der Einmischung und Mitbestimmung zu proflektieren im Interesse einer (weitestmöglichen) Emanzipation von Verhältnissen, die das autonome Denken und Handeln beschneiden".

Ein weiteres Distinktionsmerkmal zwischen beiden Begriffen trete durch die starke Handlungsorientierung des Kompetenzbegriffs zutage (vgl. Lederer 2014, 569-570). Während der kompetente Mensch herausfordernde Situationen auch unter ethisch problematischen Bedingungen durch innovatives, bisweilen adaptives Handeln funktional meistere, müsse der gebildete Mensch imstande sein, derartig problematische Umstände zu reflektieren und diejenigen Handlungen im Zweifel sogar zu verweigern, welche „der Würde des Menschen, seiner persönlichen Integrität und Identität, seiner individuellen Mündigkeit und Emanzipation, zuwider laufen" (ebd., 570). Entsprechend schlussfolgert Lederer (2009, 3) an anderer Stelle:

> Bildung, vorausgesetzt der Begriff wird nicht einer völligen Beliebigkeit anheimgegeben, indem alle begriffs- wie ideengeschichtlichen Hintergründe und Aufladungen ignoriert oder gar negiert werden, immunisiert – idealiter! – gegen derartige Subordinationen. Bildung impliziert, wie gesagt, zwingend das dem individuellen Streben nach Emanzipation geschuldete Kriterium der (reflektierten) Widerständigkeit und Verweigerung. Im Kompetenzbegriff dagegen dominiert das Prinzip der Funktionsfähigkeit, allen emanzipatorisch anmutenden Einzelkompetenzen zum Trotz.

Lederers (vgl. 2014, 569-570) Diskussion mündet schließlich in einer Gegenüberstellung beider Begriffe, welche deren inhaltliche Übereinstimmungen und Differenzen zusammenfasst. Ihm zufolge kongruieren Kompetenz und Bildung „auf den folgenden Zielebenen und hinsichtlich der folgenden Primate:

- Individuelle Handlungsfähigkeit
- Selbst- und Weltbezug
- Bezugnahme auf die Gesamtpersönlichkeit
- Identitätsfindung/-stärkung/-aufrechterhaltung mittels sozial-kommunikativer Dispositionen
- Selbständigkeit bzw. Selbstorganisationsfähigkeit" (Lederer 2015, 569)

Dem gegenüber sei die Differenz zwischen beiden Begriffen dort festzustellen, wo Kompetenz „nur im Sinne bloßer Situationsorientierung, […] als instrumentelle Rationalität oder einseitig als rein ökonomische Nutzbarmachung des Menschen gedacht wird" (ebd.).

Angesichts dieser Unterschiede und Bedeutungsschwerpunkte beider Begriffe ist Bildung nach Lederer (2014, 408)

> „aufgrund geschichtlicher und v. a. konzeptioneller Spezifika, die wiederum vor allem mit den Begriffen Autonomie/Mündigkeit/Emanzipation/Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis und insbesondere auch Reflexivität benannt sind, letztlich der übergeordnete, Kompetenz(en) mithin subsumierende Begriff und somit die Letztbegründung pädagogischen Handelns."

2. Das Verhältnis von Kompetenz und Bildung nach Stephen Frank

In seinem Beitrag *Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße* geht auch Stephen Frank (2013, 1) der Frage nach dem Verhältnis beider Begriffe nach. Frank ist promovierter Bildungswissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, wo „er als Post-Doc im Bachelorstudiengang 'Frühkindliche und Elementarbildung' an der PH Heidelberg in Forschung und Lehre [arbeitet]" (Pädagogisch Hochschule Heidelberg o. J.; hervorgeh. i. O.) und zu Themen wie „Bildungs- und Kompetenztheorien, Kompetenzentwicklung, Kompetenzorientierte Didaktik, Didaktik und Gestaltung von eLearning" (ebd.) forscht.

Zunächst stellt Frank (2013, 1) fest,

> „dass Kompetenzen sich stets in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Anforderungen auf der einen Seite und der Orientierung an einer normativen Leitidee von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe auf der anderen Seite bewegen" (ebd.).

Das Verhältnis beider Begriffe stehe im Kontext der Frage nach einer normativen inhaltsdidaktischen Leitidee, welche im bildungswissenschaftlichen Diskurs zugunsten methodischer Lehransätze grundsätzlich vernachlässigt werde – dies gelte besonders für die Erwachsenenbildung, für die es zunächst unangemessen erscheine, „mündige BürgerInnen belehren oder gar erziehen zu wollen" (Frank 2013, 2). Sich u. a. auf Klafki (vgl. 1994; nach Frank 2013, 3) beziehend, sieht Frank (2013, 3) einen solchen normativen Bezugspunkt zunächst in der „Idee einer umfassenden und allgemeinen Bildung" gegeben. Er räumt jedoch ein, dass der Bildungsbegriff nicht zuletzt aufgrund seines Abstraktionsgrads an Bedeutung verloren habe und inzwischen durch das Konzept von *Kompetenz* ersetzt worden sei. Unter Kompetenz versteht Frank (ebd.) solche Voraussetzungen, „die eine Person benötigt, um komplexe Anforderungen in bestimmten Situationen zu bewältigen und diese Lösungen handelnd in die Tat umzusetzen." Kompetenzen ständen für „das Zusammenspiel von Person, Inhalten und Handlung in einer

bestimmten Situation“ (ebd.) und würden „– im Gegensatz zur deduktiven Ableitung aus einer allgemeinen Bildungsidee – induktiv aus konkreten Anforderungen erschlossen […], die an Personen in bestimmten beschreibbaren Situationen gestellt werden“ (ebd.). So würden

> „[m]it Hilfe des Kompetenzbegriffs […] greifbare Inhalte und messbare (Bildungs-!)Standards angestrebt, die auf realen Bedarfen beruhen und sich in sichtbaren Handlungen ausdrücken, mit denen konkrete und lebenspraktische Aufgaben erfolgreich bewältigt werden.“

Als Antwort auf reale Bedarfe erscheine Kompetenz im Vergleich zur *aufklärerischen Bildung* als weniger wertgeladen, weshalb der Kompetenzbegriff nicht selten „einseitig ökonomisch vereinnahmt [wird]“ (ebd.). Ähnlich wie Lederer (vgl. 2014, 570) sieht auch Frank (2013, 3) in der Handlungsorientierung eine wesentliche Qualität von Kompetenzen. Doch auch wenn diese im Gegensatz zur Bildung stets induktiv zu erschließen seien, könne ein normativer Gehalt dennoch zutage treten, sofern unter *erfolgreichem Handeln* mehr als eine funktionale Bewältigung einer Problemstellung verstanden werde. Mit Weinberg (1996, 213; zitiert nach Frank 2013, 4) gesprochen, sollten es Kompetenzen „dem Menschen ermöglichen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen.“ Deshalb müssten sie Werte und wertbezogene Einstellungen mit einschließen, „die für die kompetente Person handlungsleitend sind und ihr eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen“ (Frank 2013, 4) – ein Gedanke, der implizit Roths (vgl. 1971, 180) Verständnis von Kompetenz als verantwortlicher Handlungsfähigkeit reflektiert (vgl. Kapitel C.III.2).

Die offene Frage, welche „(zukünftige[n]) Situationen auszuwählen und zu beschreiben [sind], für die jetzt gelernt werden soll“ (Frank 2013, 4), sei „nur durch die Freilegung des enthaltenen bildungstheoretischen Gehalts“ (ebd.) von Kompetenz aufzulösen. Dieser erst stelle sicher, dass die aus dem Kompetenzerwerb hervorgehende Handlungsfähigkeit „gerade nicht [der] affirmative[n] Anpassung an gesellschaftliche oder wirtschaftliche Ansprüche“ (ebd.) entspreche. Im zuvor angeführten Spannungsfeld zwischen einer induktiven, aus konkreten Anforderungen hervorgehenden, Handlungsableitung und einer deduktiven bildungstheoretischen „Leitidee von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd.) könne Kompetenz als „die nach außen gerichtete Seite der Welt aufgefasst werden“ (ebd.) und zugleich als Mittler zwischen Person und ihrer Umwelt fungieren. Kompetenzen seien somit

> „auf die Umwelt gerichtet und ohne diese schlechterdings nicht zu denken. Andererseits sind Kompetenzen an die Person gebunden, die diese in der aktiven, schöpferischen

> Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt. Sie ermöglichen ihr, erfolgreich zu leben, und machen nicht zuletzt einen Teil ihrer Persönlichkeit aus."

Innerhalb dieses *Selbst- und Weltverhältnisses* trete der sich bildende Mensch in eine aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, erwerbe dabei diejenigen Kompetenzen, die sich auf situationsbedingte Umweltanforderungen bezögen, und sei somit aktiver Gestalter seiner eigenen Umwelt. Entsprechend seien Kompetenzen als ein Ausdruck von *erarbeiteter Persönlichkeit* (Frank 2013, 5) zu betrachten:

> „Der Prozess der Bildung stellt sich somit als ein Wechsel- und Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung dar, das laufend neu austariert werden muss. Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung sind jeweils eine Seite der gleichen Medaille, zwei Sichtweisen auf dasselbe Phänomen ‚Bildung' […]. Sie sind nicht einzeln, ohne ihren ‚Gegenpart' denkbar. Zwischen Ihnen besteht ein dialektischer Zusammenhang in dem Sinne, dass sie je einzeln die beiden gegensätzlichen Ausrichtungen der Bildung in den Fokus nehmen: Welt und Person. Bildung ist ihre Synthese" (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Durch die Kopplung von Kompetenzentwicklung einerseits und Persönlichkeitsentwicklung andererseits hält Frank (2013, 5) ein rein ökonomischen Zwecken dienendes Verständnis von Kompetenz für überwindbar, da der Begriff auf diese Wiese „sein emanzipatorisches Potenzial zurück[erhält]".

Gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung, „die die Lernenden als weitestgehend bereits mündig und selbstbestimmt ansieht, betont der Kompetenzbegriff damit, dass eine von außen geforderte Kompetenzentwicklung stets nur so erfolgreich sein kann, wie es die Lernenden selbst wollen" (Frank 2013, 5).

3. Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff nach Guido Pollak

In seinem Beitrag *Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff* diskutiert auch Guido Pollak (vgl. 2021, 115) das Verhältnis zwischen Kompetenz und Bildung mit dem Ziel, einen „kompetenztheoretische[n] Bildungsbegriff als Bildungstheorie für die Gegenwart" zu skizzieren. Pollak ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik und leitete zuvor „das Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik an der Universität Passau" (Kiel und Pollak 2011, o. S.).

Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* für das BMBF (vgl. Klieme et al. 2003), die aus den OECD-Studien *PISA* und *TIMSS* hervorgegangen ist. Pollak (vgl. 2021, 97) kritisiert zunächst, wie wenig im bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs zwischen Bildung, Kompetenzerwerb, Lernen und

Lehren unterschieden werde. Auch seien die mit den Bildungsstandards assoziierten Ziele nur sehr vage beschrieben, was Pollak (ebd.) auf einen mangelhaften theoretischen Bezugsrahmen zurückführt:

> „Kritisch ist schon jetzt zu sagen, dass an die Stelle eines konsistenten Zusammenhangs von Bildungstheorie, Lerntheorie, Kompetenztheorie – zudem wäre darüber hinaus auch Gesellschaftstheorie, Schultheorie und Subjekttheorie einzubeziehen – ein nur vage formulierter Begründungs- und Explikationszusammenhang angeführt wird."

Den fehlenden Theoriebezug identifiziert Pollak (vgl. 2021, 95-96) bereits im Kompetenzverständnis der *Expertise* von Klieme et al. (2003, 72) – diese versteht unter Kompetenzen

> „[i]n Übereinstimmung mit Weinert […] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

Wie bereits am HQR in Kapitel C.III.8 deutlich wurde, entbehrt Weinerts (vgl. 2001) Kompetenzverständnis einer Antwort auf die – zuvor auch von Frank (vgl. 2013, 5) aufgeworfene – Frage, was unter *erfolgreich* bzw. *verantwortungsvoll* eigentlich zu verstehen ist, d. h. welche normative Leitidee dem Ziel der Kompetenz eigentlich zugrunde liegen soll. Bezugnehmend auf Liessmanns (vgl. 2006; nach Pollak 2021, 98) *Theorie der Unbildung* kritisiert Pollak (2021, 98) „die pragmatische Begründung von Kompetenzen als Mittel der Bewältigung fremddefinierter Anforderungen." Denn der

> „flexible Mensch, der lebenslang lernbereit seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen Theorie der Bildung des Menschen skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil." (Liessmann 2006, 8; zitiert nach Pollak 2021, 98-99)

Neben Nida-Rümelins (vgl. 2013, 11) Kritik an einer fehlenden normativen Leitidee bildungspolitischer Reformanstrengungen führt Pollak (vgl. 2021, 101-102) noch weitere Argumente gegen ein einseitiges utilitaristisches Bildungsverständnis an: „Bei der Bildung geht es nicht nur um den Erwerb von Kompetenzen. Es geht auch um Werte wie den Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, die für soziale Harmonie in einer vielgestaltigen Welt nötig sind." Aus dieser Kritik am Kompetenzbegriff lassen sich nach Pollak (ebd.) „zentrale Themen und Argumente extrahieren", die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden sollen.

Inhaltlich ähnlich argumentierend wie Lederer (vgl. 2014) und Frank (vgl. 2013), kritisiert Pollak (2021, 102-103; hervorgeh. i. O.) am Kompetenzdiskurs u. a.

- „die Preisgabe einer übergeordneten bildungstheoretisch begründeten Zielstellung, die in einem Menschenbild-Ideal formuliert ist zugunsten einer fremdbestimmten instrumentell-zweckrationalen Begründung von Kompetenzen und Standards;
- die Preisgabe von kritischer Selbstreflexion und verantwortungsethischer Rückbindung des verfolgten Bildungsideals durch Bildungstheorie wie Bildungspraxis zugunsten einer system- und marktbezogenen Selbstoptimierungslogik;
- die Preisgabe des regulativen Zielanspruchs von ‚Mündigkeit', an deren Stelle eine als Autonomie kaschierte Unterwerfung unter Fremdgesetze tritt; […]
- die affirmative Bezugnahme auf die unhinterfragt bleibende vorfindliche Wirklichkeit bei gleichzeitiger Preisgabe des Anspruchs auf deren kritische Reflexion im Horizont utopischer Veränderungspotentiale;
- der Mangel an anthropologischer und ethischer Rückbindung kompetenztheoretischer Theorie und Praxis; […]
- das Fehlen einer messtheoretischen Modellierung der nicht-kognitiven motivationalen, volitionalen und affektiv-emotionalen Kompetenzanteile."

Wie aus diesen Kritikpunkten hervorgeht, schwebt Pollak (vgl. 2021, 105-106) zunächst ein humanistischer Bildungsbegriff vor, der aus anthropologischer Sicht von der Frage ausgeht, was Menschen als Wesen individuell und kollektiv ausmacht – und sich damit gegen den Zeitgeist einer Kompetenzorientierung stellt, welche Bildungsziele eher aus externen Umweltanforderungen ableitet. Dabei rekurriert er explizit auf die klassischen Bildungstheorien, „wie sie um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ausgearbeitet wurden" (ebd., 103) und die sich am „zentralen Begriff der ‚Humanität'" (ebd., 104; hervorgeh. i. O.) orientiert hätten.

Ähnlich wie schon Klafki (vgl. 1985, 20) spricht sich Pollak (2021, 105; hervorgeh. i. O.) dafür aus, dem Weltbezug von Bildung i. S. der Mitgestaltung des Subjekts an seiner Umwelt genauso viel Gewicht beizumessen wie dem Ziel individueller Entfaltung*:*

> „Persönlichkeitsentwicklung hat damit auch eine bildende Wirkung auf die Welt. Bildung, so lässt sich jetzt Humboldts Theorie formelhaft resümieren, findet statt auf zwei Seiten und in zwei Formen: auf der Seite des Subjekts als innere Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel der Vervollkommnung des ‚Ich' und auf der Seite der Welt in Form des lebendigen Wirkens des sich bildenden ‚Ich' in der Welt, das deren Verbesserung hinterlässt. Bei dem gibt Humanität, also der Begriff der Menschheit, Maß und Ziel."

I. S. Dammers (2014, 123; zitiert nach Pollak 2021, 108) ergäben sich „also erhebliche Unterschiede zwischen Kompetenzen und Bildung“ (Pollak 2021, 108): zum einen seien diese durch den Charakter von Kompetenzen als messbare und „isolierte Fähigkeitsmerkmale“ (ebd.) bestimmt „im Gegensatz zum nur integriert denkbaren Bildungsprozess“ (ebd.). Zum anderen zielten beide Begriffe nur auf eine vermeintliche Gemeinsamkeit der Selbstverantwortung. Denn während der Bildungsbegriff „bezogen auf das Humanitätsideal moralische Verantwortung des Einzelnen meint, die ‚Menschheit in seiner Person‘ so weit wie möglich, aber unter den Voraussetzungen der Freiheit zu entfalten“ (ebd.; hervorgeh. i. O.), zielten Kompetenzen „auf die eigenverantwortliche Anpassung an präzisere definierte Lernerwartungen“ (ebd.).

Mit der Konzeption eines *kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs* verfolgt Pollak (vgl. 2021, 111-113) den Anspruch, dass einerseits „Kompetenztheorie durch Bildungstheorie Begründung und Orientierung erhält“, andererseits „Bildungstheorie durch Kompetenztheorie sozialwissenschaftliche Anschlussfähigkeit wie empirische Operationalisierung und Prüfung gewinnt“ (ebd., 112). Dabei entwirft er einen Theorierahmen, der sich aus „kritischen Theorien von Bildung, Kompetenz, Gesellschaft, Subjekt und ihr[em] Zusammenhang“ (ebd., 113) speist. All diese theoretischen Bezüge seien wiederum von Mündigkeit als normativer Leitidee durchzogen, wie sie zunächst von Kant und in der Bildungstheorie der kritischen Erziehungswissenschaft im 20. und 21. Jahrhundert entwickelt worden sei.[57]

Ähnlich wie Grünberger (vgl. 2017 und 2019) mahnt auch Pollak (vgl. 2021, 115-117) an, dass eine zeitgemäße Bildungstheorie nicht länger von stabilen gesellschaftlichen Verhältnissen wie zu Humboldts Zeiten ausgehen könne. Vielmehr sei das „20. und 21. Jahrhundert durch eine radikale Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung und aktuelle Entwicklungen des ‚Anthropozäns‘ und eines technoiden Transhumanismus“ (ebd., 115; hervorgeh. i. O.) geprägt. Daher gebe es „für die Beantwortung der Frage, worauf Bildung zielt, sowohl in gesellschaftlicher (materialer Kanon) wie in individueller (formale Persönlichkeitsbildung) Hinsicht nicht mehr die eine feste und sichere Antwort“ (ebd.). Entsprechend müsse Bildung auf die

[57] Pollak (vgl. 2021, 106-109) bezieht sich in seinen bildungstheoretischen Überlegungen zum Begriff zur Mündigkeit zunächst auf Kants (1964, 63; zitiert nach Pollak, 2021, 106) berühmtes Diktum über die Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“ Zugleich rekurriert er auf Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft, die an Kants Mündigkeitsbegriff und dem darauf aufbauenden klassischen Bildungsbegriff festhalten, damit dem Individuum „die Kraft der verstandesmäßigen Einsicht in die falschen gesellschaftlichen Verhältnisse, die Kraft zur ethischen Reflexion von deren negativen Folgeerscheinungen und die Kraft des moralischen Appells zu deren Veränderung“ (Pollak, ebd., 109) erwachsen könne.

„Befähigung zum mündigen Umgang mit Offenheit und Orientierungslosigkeit in der pluralen Welt“ (ebd., 121) und auf „die Befähigung zum mündigen Umgang mit Ungewissheit in der pluralen Welt“ abzielen. Mündigkeit zeichne sich u. U. auch durch die Nicht-Affirmation gegebener Umstände aus, damit aus der „Verschränkung von Ich und Welt“ (Adorno 1972, 14; zitiert nach Pollak 2021, 120) keine kritiklose Unterwerfung des Subjekts unter die jeweils gegebenen Umstände erfolge.

Für eine angemessene Umsetzung dieser anspruchsvollen Theorie müssten „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen konkretisiert werden“ (Pollak 2021, 122). Dafür sei der Kompetenzbegriff geeignet, insofern darunter ein Befähigungsansatz verstehen würde, der menschliche Entwicklung an politische Partizipation, Gesundheit, emotionale Fähigkeiten, individuelle Autonomie oder die Freiheit von Diskriminierung knüpfe.

Im Rahmen eines *kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs* ergebe sich ein Verständnis von Kompetenz, dessen funktionale Eigenschaften um die zuvor ausgeführten bildungstheoretischen Überlegungen erweitert werden könne. Kompetenzen sind nach Pollak (2021, 124) somit zu verstehen als

- „in lebenslangen Lernprozessen erworbene dauerhafte, aber veränderbare
- kognitive, volitionale, emotionale, affektive, psychomotorische
- Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen,
- welche ein Individuum befähigen, hinsichtlich subjektiver und objektiver Bewertungsmaßstäbe sach- und situationsadäquat
- auf die ambivalenten, d. h. in Chancen wie Risiken eingelagerten, Anforderungen des Umgangs mit
- Pluralität, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit in der Biographiegestaltung
- mündig zu agieren.“

Deutlich wird in dieser Definition, dass Kompetenz durch subjektive Bewertungsmaßstäbe und *mündiges Agieren* nicht länger nur von äußeren Anforderungen her bestimmt, sondern in den zuvor skizzierten bildungstheoretischen Rahmen gestellt wird. Das situationsadäquate Handeln vollziehe sich somit immer auch im Rahmen persönlicher Biographiegestaltung, der alle zweckhaften und sich in verschiedenen Lebensbereichen vollziehenden Handlungen Rechnung tragen müssten.

Pollaks (vgl. 2021, 124-141) Bildungsbegriff geht in insgesamt in 15 Kompetenzen auf. Darunter fallen Lern- und Qualifikationskompetenz, Medienkompetenz, Bildkompetenz, Digitale Kompetenz, Technik- und Technologiekompetenz, Politische Lernkompetenz, Differenz- und Urteilskompetenz, Empathiekompetenz, Identitäts- und Biographiekompetenz, Sozialkompetenz, Politik- und Demokratiekompetenz, Kommunikationskompetenz, Kulturkompetenz und schließlich Zukunft- und Utopiekompetenz.

Auffällig ist, dass die einzelnen Kompetenzbeschreibungen bildungstheoretische Aspekte explizit aufnehmen und somit über die reine Anpassung an äußere Erwartungen und Anforderungen hinausgehen. So umfasst bspw. die Technik- und Technologiekompetenz sowohl die „Fähigkeit zur normativen Beurteilung, d. h. Einschätzung und Bewertung von Folgen technischer/technologischer Eingriffe in Natur, Kultur, Gesellschaft und den Menschen selbst“ (Pollak 2021, 130) und das „unter Heranziehung unterschiedlicher Werte und Bewertungskriterien wie etwa ökologische, ökonomische oder kulturelle Nachhaltigkeit angesichts der Bedrohungen von Humanität […] im ‚Anthropozän‘“ (ebd.).

4. Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel erfolgte Gegenüberstellung von *Kompetenz* und *Bildung* hat Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Begriffe offengelegt. Als übergeordnete Leitidee legt der Bildungsbegriff normativ begründete Ziele menschlicher Entwicklung fest, zu denen Kompetenzen – und zwar i. S. von *Bildung als individuellem Vermögen* (vgl. Kapitel C.I.4) – einen Beitrag leisten können (vgl. Lederer 2014, 408). Dass gängige Kompetenzmodelle häufig normativer Grundlagen entbehren, verweist auf ein bildungstheoretisches Explikationsdefizit, das bereits im Kontext von Weinerts (vgl. 2001, 27-28) Kompetenzdefinition in Kapitel C.III.8 angedeutet wurde. Diese Definition bringt Kompetenz zwar mit verantwortungsvollem Handeln in Verbindung, führt jedoch die Bedingungen dieser Verantwortung nicht näher aus. Dieser Umstand liegt darin begründet, dass sich Kompetenzen i. d. R. auf von außen (z. B. von Politik oder Wirtschaft) an das Individuum herangetragene Anforderungen beziehen, die mittels selbstorganisierter Handlungsfähigkeit bewältigt werden sollen. Wie Brinkmann (2019, 3) aus bildungstheoretischer Perspektive jedoch zurecht anführt, muss der Mensch „sich mithin Ziel und Sinn seines Lebens selbst suchen. Er kann diese Aufgaben übernehmen, weil er bildsam ist, das heißt, er kann sich Ziele geben und Welt aneignen, mit anderen Worten: sich bilden.“

Zunächst ist Lederers (vgl. 2014) Gegenüberstellung von Schnittmengen und Differenzen zwischen Kompetenz und Bildung zu würdigen, die auf einer äußerst umfassenden Analyse bildungswissenschaftlicher Literatur gründen. Seine Befunde spiegeln das bildungstheoretische Defizit zahlreicher Kompetenzbegriffe wider, für das Weinerts (vgl. 2001, 27-28) zuvor zitierte Definition exemplarisch herangezogen werden kann (vgl. Kapitel C.III.2). Während Lederer (vgl. 2014, 569-570) vor allem die semantischen Unterschiede zwischen Kompetenz und Bildung hervorhebt, bemühen sich Frank (vgl. 2013) und Pollak (vgl. 2021) um die Erarbeitung von Bildungsbegriffen, die den funktionalen Weltbezug von Kompetenz produktiv aufnehmen und als einen Teil von Bildung beschreiben. Analog zu Klafkis (vgl. 1985, 2007 und 2019) und Behrmanns (vgl. 2006) Positionen (vgl. Kapitel D.I.2-3) betrachten beide zweckorientierte Inhalte als potenziell bildend, insofern Kompetenzen i. S. Lederers (vgl. 2014, 408) auf ein *übergeordnetes Mündigkeitsideal* gerichtet sind und damit eben *nicht* nur auf eine Anpassung an gesellschaftliche oder berufsbezogene Anforderungen. Das Verständnis von Kompetenz als der „nach außen auf die Welt gerichtete[n] Seite der Bildung“ (Frank 2013, 4) knüpft außerdem an Humboldts Konzept von *Bildung als Weltaneignung* an, die der Mensch durch aktives Gestalten seiner Umwelt – und durch das damit verbundene kompetente Überwinden von Barrieren i. S. Roths (vgl. 1971, 385-388) – erreicht. Angesichts der dynamischen, durch Unsicherheit und teils Widersprüchlichkeit gekennzeichneten, Lebensbedingungen des 21. Jahrhunderts lässt sich somit die Position vertreten, dass Kompetenz dieses Gestalten-*Können* einer zunehmend herausfordernden Lebenswelt erst ermöglicht. Damit wird Kompetenz zu einem notwendigen, aber nicht hinreichenden Kriterium von Bildung. Pollaks (vgl. 2021) *kompetenztheoretischer Bildungsbegriff* zeigt schließlich differenziert auf, wie die von Frank (2013, 5) beschriebene „Anbindung des Kompetenzbegriffs an die Bildung“ gelingen kann.

Die zuvor herausgearbeiteten Spezifika von Kompetenz und Bildung sowie deren Verhältnisbestimmung ermöglichen es abschließend, beide Begriffe in Definitionen festzuhalten:

Definition: Kompetenz befähigt Menschen, auf Basis kontinuierlicher Selbstreflexion und -regulation herausfordernde und kontextbezogene Problemstellungen erfolgreich und wertbezogen zu bewältigen. Als Handlungsfähigkeit basiert sie auf erlernbaren kognitiven, emotionalen, sensomotorischen und sozialen Fähigkeiten, umfasst deklarative, prozedurale und handlungsstrategische Wissensbestände und gründet ferner auf motivationalen (z. B. Interessen, Überzeugungen und Einstellungen) und volitionalen (z. B. persönliche Zielsetzungen) Eigenschaften und Orientierungen. Der Begriff ‚erfolgreich' bezieht dabei seine Bedeutung aus den normativ zugrunde gelegten Erwartungen an entsprechende Handlungen, die je nach Domäne (z. B. Studium, Berufswelt, demokratische Gesellschaft, privates Leben) und theoretischer Perspektive unterschiedlich ausfallen. Dabei hängt die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung neben sozialen und altersbezogenen Aspekten auch von anlagebedingten Faktoren (z. B. der Fähigkeit zu hören, sehen, sprechen, emotionaler Reaktivität etc.) ab, zu denen auch kurzfristig wenig veränderbare dispositionale Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Gewissenhaftigkeit oder Verträglichkeit gehören.

Im Rahmen von *Bildung als individuellem Vermögen* kann und *sollte* ein zeitgemäßer Bildungsbegriff kompetenztheoretische Aspekte i. S. der zuvor dargestellten Definition integrieren, um die dynamischen Lebensbedingungen und damit verbundenen Anforderungen des 21. Jahrhunderts ausreichend zu berücksichtigen:

Definition: Bildung beschreibt ein sich über die Lebensspanne entwickelndes reflexives Selbst- und Weltverhältnis des Menschen. Von einem humanistischen Menschenbild ausgehend, befähigt eine zeitgemäße Bildung zur selbstbestimmten Entfaltung persönlicher Interessen und Neigungen sowie zum eigen- und sozialverantwortlichen Handeln in einer demokratischen Gesellschaft. Sie kann berufsrelevante Kompetenzen integrieren, sofern die damit verbundene Handlungsfähigkeit auch persönliche Bedürfnisse und gesellschaftliche Erwartungen berücksichtigt. Unter den dynamischen Lebensbedingungen des 21. Jahrhunderts befähigt Bildung zum mündigen und kompetenten Umgang mit (kultureller) Differenz in einer pluralen und durch teils widersprüchliche Sinnangebote geprägten Lebenswelt, wobei der Begriff mündig inhaltlich auf den zuvor beschriebenen Zielsetzungen gründet. Bildung vollzieht sich nicht nur kognitiv, sondern in aktiver und emotionaler Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.

III.Spezifika universitärer Bildung

Auf Basis der bisherigen Diskussion über des Bildungsbegriff und das bildungstheoretische Potenzial von Kompetenzen werden im folgenden Abschnitt die Spezifika universitärer Bildung näher bestimmt. Analog zu zum Abschnitt I dieses Kapitels erfolgt dieser Schritt über die hermeneutische Rekonstruktion und kritische Einordnung ausgewählter Textbeispiele, die sich theoretisch explizit oder implizit auf die in Kapitel C.II skizzierten Bildungsziele (wissenschaftlichen Befähigung, Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung) beziehen. Die Textauswahl umfasst sowohl Publikationen, die sich auf die Universität als spezifischen Hochschultyp beziehen, als auch solche zur Hochschulbildung im Allgemeinen. Letztere werden einbezogen, da sie in bildungs- und kompetenztheoretischer Hinsicht wertvolle Denkanstöße für die Bestimmung universitärer Bildung bieten. Ferner sollen die Texte die Breite von theoretischen Ansätzen über Hochschulbildung prägnant abbilden.

1. Humboldts Ideal universitärer Bildung

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Für Humboldt stellt der universitäre Bildungsprozess, auf den heute meist durch die Formel *Bildung durch Wissenschaft* verwiesen wird, die *höchste Stufe* in seinem System der Allgemeinbildung dar (vgl. Schlaeger 2020, 102; Becker 2022, 79).

Den Ausgangspunkt seines Konzepts, das Humboldt für die 1810 gegründete und heute nach ihm benannte Berliner Universität vorsah, bildeten die Lehr- und Forschungsbedingungen des frühen 19. Jahrhunderts. Wie Benner (2023, 168) ausführt, lagen zu dieser Zeit dem „gelehrten Unterricht an den Universitäten […] meist veraltete Lehrbücher z.T. längst verstorbener Kollegen zugrunde, deren Lehrsätze vom Professor vorgelesen, um eigene Anmerkungen ergänzt und dann den Studenten diktiert wurden.“ Universitäre Lehre zeichnete sich demnach eher „durch professorale Attitüden angelesener Gelehrsamkeit aus, die sich bei einer kritischen Prüfung als Fehlen eigener Gelehrsamkeit und als bloßes Tradieren veralteter und erborgter Meinungen erwies“ (ebd.). Humboldt selbst dokumentiert diesen Umstand in einem Tagebucheintrag von 1788 und zwar nach der Teilnahme an einer juristischen Vorlesung an der Universität Marburg. Darin beschreibt er die ihm missfallenden Lehrmethoden des Professors mit den folgenden Worten:

> „Sein Vortrag misfiel mir gänzlich. Ein singender, immer abgeschnittener, ganz aufs Nachschreiben eingerichteter Ton, platte undeutsche und lächerliche Ausdrükke z.B. ein artiges ‚Scriptum', steife professormässige Scherze z.B. ‚das ist mit Flammenschrift in die Herzen aller Menschen geschrieben, Preussen überraschte Oesterreich zur gelegensten Schäferstunde' u.s.f., Citate ohne aufhören nach Seite und Paragraph in so ungeheurer Menge, dass kein Student weder Geld genug haben kann, sich alle die Bücher anzuschaffen, noch Zeit genug, sie zu lesen, endlich durchgehens ein ekelhaft eitler, affektirter Ton." (Humboldt 1788, 20; zitiert nach Benner 2023, 169).

Vor diesem Hintergrund warfen damalige Kritiker der Universität vor, keine eigene Forschung zu betreiben und sprachen sich daher für deren Abschaffung „und ihre Überführung in höherer Spezialinstitute aus, in denen anwendungs- und berufsbezogene Kenntnisse und Qualifikationen vermittelt werden [sollten]" (Benner 2023, 169).

Humboldts Konzept einer neuen Universität zielte jedoch in eine andere Richtung. Für ihn ist Wissenschaft nicht länger als „Aggregat oder die enzyklopädische Summe des Wissens" (Vosser 1965, 263) aufzufassen, sondern als ein aktives und erkenntnisorientiertes Forschen, an dem Professoren und Studenten gleichermaßen teilhaben:

> „Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin." (Humboldt 1964, 170; zitiert nach Tremp 2009, 6)

Die aus dem Zitat hervorgehende und heute berühmte Formel der *Einheit von Forschung und Lehre* impliziert zwar, dass an der Universität „weiterhin gelehrt und gelernt [wird], aber Lehren und Lernen beruhen auf einer Gemeinsamkeit des Handelns" (Riedel 1977, 240). An die Stelle des Gelehrten, der tradierten Stoff vermittelt, „tritt der wissenschaftliche Forschende […] und an die Stelle des durch bloße Unterrichtung Lernenden […] der Studierende, welcher jetzt am Prozess der Wissensfindung teilnimmt" (ebd.). Diese Idee wiederum fußt auf dem für Humboldt (1810, 256; zitiert nach Riedel 1977, 241) zentralen Paradigma, dass „Wissenschaft als etwas noch nicht ganz aufgelöstes Problem" zu behandeln sei „und daher immer im Forschen bleiben" (ebd.) müsse.

Der *Forscher* stellt bei Humboldt eine „eigenständige Figur menschlicher Welterfahrung" (Riedel 1977, 240) dar, die sich klar vom *sinnlichen Künstler* und dem *Erfahrung sammelnden Beobachter* abhebt. Humboldt (1798, 254; zitiert nach Riedel 1977, 240) beschreibt wissenschaftliche Welterfahrung in dieser personifizierten Form als einen „emsige[n] Untersucher, der sich seinen Weg absichtlich und methodisch vorher vorzeichnet und die Lücken unserer

Kenntnis auf eine gewissermaßen systematische Weise ausfüllt" (ebd.). Mit dem Forscher zieht nach Riedel (1977, 240) ein neuer Typus des Gelehrten in die Universität ein – der Repräsentant neuzeitlicher, methodisch verfahrender Wissenschaft, die als Wissen prinzipiell unabgeschlossen und als Handeln auf das Zusammenwirken mit anderen angewiesen bleibt.“ Das Verhältnis von Professoren und Studenten zeichnet sich bei Humboldt (1810, 251-252; zitiert nach Schelsky 1971, 74) ferner dadurch aus, dass „erstere […] nicht für die letzteren“, sondern „beide […] für die Wissenschaft da [sind]“ (ebd.). Diese Gleichstellung dient hier dem höheren Zweck einer *Wissenschaftsorientierung,* die Schelsky (ebd., 75; hervorgeh. i. O.) zufolge zum „institutionelle[n] Grundgedanke[n] einer ‚Forschungsuniversität‘“ wird.

Der wissenschaftliche Forschungsprozess könne außerdem nicht durch den Staat von außen verordnet werden, sondern nur aus freier menschlicher Neugier selbst entspringen. Daher sei nur der Universität als höchster Bildungsinstanz vorbehalten,

> „was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fliesst zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten.“ (Humboldt 1800, o. S.; zitiert nach Becker 2016, 81)

Die hier genannten – und heute formelhaft Humboldt zugeschriebenen – Prinzipien der *Einsamkeit und Freiheit* bilden „die beiden wichtigsten Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens“ (Becker 2022, 79). Obwohl heute häufig und irrtümlicherweise als quasi asozialen „Rückzug in den viel gescholtenen ‚elfenbeinernen Turm‘“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) aufgefasst, steht die Einsamkeit bei Humboldt eher für die phasenweise notwendige soziale Isolation während des Forschungsprozesses, der aber zugleich auf die wissenschaftliche Gemeinschaft als dessen Gegengewicht angewiesen ist: „Einsamkeit ist kein sozialer Dauerzustand; sie ist ein Durchgangsstadium zur Selbstverständigung des Individuums und zu jener Bildung, die es in wechselnder Lage, und das heißt für Humboldt: in der *Gemeinschaft* erfährt“ (Riedel 1977, 238; hervorgeh. i. O.). In dieser Gemeinschaft müssten sich, wie Humboldt (1792, 64-65; zitiert nach Riedel 1977, 238) selbst bekundet, die Forschenden

> „untereinander verbinden, nicht um an Eigentümlichkeit, aber an ausschließendem Isolirtsein zu verlieren; die Verbindung muß nicht ein Wesen in das andere verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zum anderen eröffnen; was jeder für sich besitzt, muss er mit dem, von andren Empfangnen vergleichen, und danach modificiren, nicht aber dadurch unterdrükken lassen.“

Die Freiheit hingegen spiegelt bei Humboldt die akademische Lehr- und Lernfreiheit wider, die sich keinem staatlichen Zwang von außen unterordnen solle und heute in Art. 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes verfassungsrechtlich abgesichert ist: „[A]lso keine Zensur für Professoren, kein Lehrplan, noch weniger Lernzwang für Studenten. Ist der Student durch inneren Drang getrieben, Wahrheit zu suchen, so ist jeder Zwang überflüssig“ (Vossler 1954, 264). Humboldt war demnach überzeugt, „dass Studenten genauso viel Recht auf die Wahl ihrer Lehrenden hatten, wie die Lehrenden auf die Wahl ihrer […] Lehr- und Forschungsinhalte“ (Ash 2017, 10:45-11:00) – somit sieht die Humboldt’sche Universität „kein fixes Curriculum“ (ebd., 11:00-11:15) mehr vor.

Eng verbunden mit dem Konzept der Wissenschaft als forschende Tätigkeit ist die „Vorstellung von der *Einheit der Wissenschaft*, die als Leitidee des philosophischen Idealismus die spezifische Gestalt der Universität bestimmt“ (Riedel 1977, 241; hervorgeh. i. O.). Diesem Verständnis nach ist Wissenschaft nicht als „ein vom Menschen abtrennbarer äußerer Besitz, als Summe“ (Vossler 1954, 264) aufzufassen, sondern als „unaufhörlicher Prozess der Bildung, der Fort- und Umbildung von Wissen“ (Sesink 2003, o. S.) i. S. eines lebendigen Organismus. Die Einheit besteht aus Vosslers (1954, 264) Sicht konkret darin, dass „jedes Fach in seinem Zusammenhang mit der gesamten und einigen Wissenschaft erkannt wird.“ Dieses Erkennen bzw. Einordnen in größere Gesamtzusammenhänge meint bei Humboldt ein „Philosophieren innerhalb der Disziplinen“ (Benner 2023, 170) und konstituiert zugleich erst deren Wissenschaftlichkeit (vgl. Schelsky 1971, 66). Die Philosophie hat hier i. S. Kants[58] die Aufgabe, fachdisziplinär gewonnene Erkenntnis „wiederum zu einem Totalsinn zusammenzudenken, sie hat, modern gesprochen, die Aufgabe der *Sinnsynthese*“ (Schelsky 1971, 66; hervorgeh. i. O.), in der sich "objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung [verbindet]“ (Humboldt 1808/1809, 255; zitiert nach Benner 2013, 170). Auch Sesink (2003, o. S.) betont diese reziproke Beziehung zwischen Bildung und Wissenschaft in der Humboldt’schen Universität: „Wissenschaft erwächst aus Bildung und Bildung speist sich aus der Wissenschaft. In der Bildung wird Wissenschaft subjektiv; und in der Wissenschaft wird Bildung objektiv.“ Im Hinblick auf

[58] In seiner Schrift *Streit der Fakultäten* vertritt Kant (1966, 282 zitiert nach Boockmann 1999, 188) im Jahr 1798 die Position, dass die Philosophie bzw. die philosophische Fakultät innerhalb der Universität die Funktion einer *kritischen Instanz* innehaben müsse, welche die Methoden, Prinzipien und Schlussfolgerungen der anderen Disziplinen überprüft und einordnet: „Es muß zum gelehrten gemeinen Wesen durchaus auf der Universität noch eine Facultät geben, die, in Ansehnung ihre Lehren vom Befehle der Regierung unabhängig, keine Befehle zu geben, aber doch alle zu beurtheilen die Freiheit habe, die mit dem wissenschaftlichen Interesse, d.i. mit dem der Wahrheit, zu thun hat.“

das *Objektive* im Wissenschaftsprozess führt Lehner (2011, 32) aus, dass für Humboldt „weder Wissenschaft noch Philosophie ihre Einsichten und Erkenntnisse mit Wahrheiten verwechseln [dürfen]." Beide müssten vielmehr „mit der gedanklichen Voraussetzung an ihre Forschung herangehen, dass in und hinter allem etwas Höheres steht, dem sie sich zwar annähern können und auch müssen, das sie aber niemals vollständig erfassen und erklären können" (ebd.). Dadurch ist nach Becker (2016, 83) das – universitärer Bildung zugrunde liegende – *Moment der Selbstverständigung* klar umrissen:

> „Gebildet ist man also nicht schon dann, wenn man weiß, dass die Stringtheorie nichts mit einer neuen Bekleidungsmode zu tun hat, sondern nach Humboldts Auffassung erst dann, wenn man ihr ihre ‚Stelle' in der geistigen Geographie und der weltlichen Topographie zuweist, die notwendigerweise eine partikuläre ist und nie den Rang einer im wörtlichen Sinne allumfassenden Welterklärung erlangen kann."

Zugleich sei auf diese Weise ein Reflexionsauftrag an die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen formuliert: „Weder der Geistes- noch der Naturwissenschaftler darf sich der Aufgabe entziehen, die Bedeutung seiner Erkenntnisse in den Gesamtrahmen des Weltverstehens einzuordnen" (Becker 2016, 83). Auch wenn für Humboldt (1808/1809, 255; zitiert nach Benner 2013, 170) „Einsamkeit und Freiheit die […] vorwaltenden Principien" bilden, betont er auch in diesem Zusammenhang den Wert der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die mehr sein müsse als die Summe ihrer Teile, um den Anspruch einer letztlich *philosophischen Universität* (vgl. Schelsky 1971, 66) einzulösen:

> „Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten." (Humboldt 1960, 253)

Als höchste Stufe der Allgemeinbildung ist für Humboldt die universitäre Bildung mit dem Ziel der „Versittlichung des Menschen" (Schelsky 1971, 63) verbunden. Anders als der Begriff aus heutiger Sicht vermuten lässt, steht die Sittlichkeit nicht für einen „irgendwie dogmatisch-moralischen Handlungskodex" (ebd.). Vielmehr beschreibt sie bei Humboldt „eine *normative Grundeinstellung des Lebens"* (ebd., hervorgeh. i. O.), die auf seiner Theorie allgemeiner Menschenbildung gründet und sich „gegen die Vereinseitigung des Menschen im unmittelbar praktisch gerichteten Wissen, also gegen die akademische Berufsausbildung, wendet" (ebd., 66). Der Beitrag universitärer Bildung zur Versittlichung bestehe konkret darin, dass sie dem

Menschen die eigene Stellung in der (von ihm beforschten Objekt-)Welt näherbringe (vgl. Becker 2016, 81). Bildung wird Becker (ebd.) zufolge somit zur „Selbstverständigung […] über die Selbst- und Weltstellung des Menschen." Das zuvor beschriebene Philosophieren innerhalb der Disziplinen ermögliche diese Selbstverständigung, indem sie den vielfältigen wissenschaftlichen Stoff in ein – nie ganz erreichbares – Orientierung stiftendes Ganzes zu überführen versuche, um auf diese Weise „Freiheit und Autonomie gegenüber der Welt" (Schelsky 1971, 69) und zugleich Handlungsfähigkeit zu erlangen:

> „Um der zerstreuenden und verwirrenden Vielfalt zu entfliehen, sucht man Allheit; um an jeden Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zweckes anzuknüpfen, sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die bloße Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloß unruhige Streben in eine weise Tätigkeit zu verwandeln." (Humboldt 1792, 237-238; zitiert nach Leineweber 2020, 34).

In diesem Sinne ist schließlich auch das bekannte Zitat Humboldts (1809/1810, 257; zitiert nach Benner 2023, 172) zu verstehen, wonach „nur die Wissenschaft, die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, […] auch den Charakter um[bildet]." Zugleich ist damit auch eine weitere Position des philosophischen Idealismus beschrieben, dem zufolge keine von den (subjektiven) geistigen Prozessen des Menschen unabhängige objektive Welt existiert. Wissenschaftliche Erkenntnis im zuvor beschriebenen Sinne eines umfassenden Weltverstehens wird auf diese Weise zum Mittel des Selbstverstehens und der Selbstverortung in der Welt und somit „der Selbstwerdung des Menschen" (Schelsky 1971, 66).

Zwar erscheint *Bildung durch Wissenschaft* in diesem Lichte zunächst „completely contrary to the idea that the university should offer knowledge that was practically useful" (Östling 2018, 154). Trotzdem war Humboldt (ebenso wie Schleiermacher) der Auffassung, dass die durch wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erreichte Charakterbildung künftigen Staatsbediensteten in ihrer Amtsausführung von Nutzen sei (vgl. Fallon 1999, 174). So erwiesen wissenschaftlich Gebildete der Gesellschaft schließlich einen besseren Dienst als solche, die lediglich über rein funktionales Spezialwissen verfügten: „[U]nd dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun" (Humboldt 1809/1810, 257; zitiert nach Benner 2023, 172). Wie Lenzen (2014, 43) ausführt, hatte Humboldts universitäres Bildungskonzept „damit durchaus eine pragmatische Dimension, aber eben nur mittelbar", indem es in erster Linie eine auf „Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Prinzipienorientierung" (ebd., 44) basierende Charakterbildung anstrebte. Studierende sollten „denken, empfinden, ordnen, unterscheiden, sprechen und gestalten können

und das alles nicht, weil ihnen jemand etwas beigebracht hätte, sondern indem sie sich durch ein forschendes Lernen selbst gebildet haben.“ (ebd.). Durch diese nur mittelbar pragmatische Dimension wird nach Wolter (2015, 27) im Rückblick auch deutlich, dass das universitäre Studium lediglich „auf den Eintritt in den Staats- und Kirchendienst oder auf ganz wenige sogenannte freie Berufe bezogen [war].“ Von einer Arbeitsmarktvorbereitung nach heutigem Verständnis, wonach zahlreiche Berufe einen Hochschulabschluss verlangen, sei damals noch keine Rede gewesen, denn „[e]in nicht-staatlicher Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen war bestenfalls gerade erst im Entstehen begriffen“ (ebd.).

b. Kritische Einordnung

Auch wenn die Humboldt’sche Universität in heutigen Diskussionen über den Bildungsauftrag von Hochschulen (und insbesondere Universitäten) weiterhin einen Orientierungspunkt darstellt, stellt sich die Frage, wie zeitgemäß sein über 200 Jahre altes Konzept aus heutiger Sicht erscheint. Sicherlich kann universitäre Bildung heute nicht länger i. S. des philosophischen Idealismus als „die durch das Studium erreichte Veredelung des Menschseins“ (Schlaeger 2020, 102) betrachtet werden. Mindestens streitbar ist Humboldts Haltung, dass „Wissenschaft indirekt dem praktischen Leben des Menschen und der Wohlfahrt des Staates mehr nützen wird als eine kurzfristig pragmatisch angesetzte Berufsausbildung“ (Schelsky 1971, 71). Dabei ist diese Perspektive gewiss auch auf die damaligen gesellschaftlichen Umstände zurückzuführen, denn

> „[z]u Humboldts Zeiten studierten weniger als ein Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung, und die Studenten waren Söhne protestantischer Pastoren, von Ärzten und adeligen Großgrundbesitzern, die von ihren Kutschern zum Philosophischen Seminar gebracht wurden.“ (Gruber 2009, zitiert nach Lederer 2014, 428)

In finanzieller Hinsicht waren die (damals ausschließlich) männlichen Studierenden also bereits abgesichert und an ein Studium keinerlei berufsbezogene Erwartungen geknüpft - ganz anders als heute, wo ein überwiegender Teil der Studierenden sich vom Studium ein *gutes Einkommen* im späteren Beruf erhofft (vgl. Multrus et al. 2017, 16).

Auffällig ist, dass universitäre Bildung bei Humboldt zuvorderst auf *kognitiven* Befähigungen gründet – und damit weniger als bei seinem Allgemeinbildungskonzept für die Schule auch auf der Entfaltung und Kultivierung aller menschlichen Sinne. Daraus ließe sich zunächst mit Schlaeger (2020, 102) ableiten, dass eine zeitgemäße Form von Humboldts Universitätsideal

auf die „optimale Entfaltung der kognitiven Potenziale des Menschen“ zielen müsse. Sie würde somit zur

> „Pflege von (wissenschaftlich disziplinierter) Neugierde und Fantasie in den zugleich fachbezogenen und offenen Horizonten von Forschungsinteressen, die systematisch auf die jeweils bestehenden disziplinären Wissensbestände aufbauen können, indem sie diese nutzen, sich ihrem informierten Urteil stellen und neue Wege der Erkenntnis suchen und finden – und das, wo immer und wann immer die Neugierde, die Fantasie, der begrenzte Blick eines Faches angesichts neuer Evidenz und neuer Fragen es erfordern. Das muss eine Universität leisten und Humboldt hat die Kernidee einer Universität so ausformuliert, dass dies auch heute noch erstrebenswert scheint.“

Dennoch drängt sich die Frage auf, für welche übergeordneten Ziele die Entfaltung vornehmlich kognitiver Befähigungen erstrebenswert scheint? Wenn universitäre Bildung u. a. auf die Entfaltung individueller Interessen abzielt und die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Vereinte Nationen 1948, Artikel 5) zudem ein Menschenrecht darstellt, dann sollten Studierende i. S. der Persönlichkeitsbildung zunächst über ausreichende Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Bildungsinhalte und -formen verfügen.

Die Kompetenz zur aktiven Teilnahme an Forschung (wissenschaftliche Befähigung) dürfte gleichermaßen das im (europäischen) hochschulpolitischen Diskurs identifizierte Ziel einer breiten und fortschrittlichen Wissenschaftsbasis fördern (vgl. Kapitel C.II.3.a). Deren Bedeutung für heutige Gesellschaften fasst Nida-Rümelin (2013, 138) treffend zusammen:

> „Das kulturelle Selbstverständnis zeigt, dass wir in westlichen Gesellschaften in einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation leben. Unterdessen würde man wohl das Prädikat ‚ökonomisch‘ hinzufügen. In der Tat ist der wissenschaftlich-technische Fortschritt für die Entwicklung der westlichen Länder, die man bis vor Kurzem noch als Industriegesellschaften bezeichnete, obwohl der Anteil der industriellen Wertschöpfung am Bruttosozialprodukt schon seit Jahrzehnten zurückgeht, für die ökonomische Konkurrenzfähigkeit von großer Bedeutung.“

Vergegenwärtigt man sich bspw., dass durch wissenschaftliche Forschung entwickelte Satelliten Erdbeben und Unwetter vorhersagen oder pharmakologische Wirkstoffe schwere Krankheiten erfolgreich behandeln können, erklärt sich der Wert wissenschaftlicher Forschung für die menschliche Zivilisation äußerst eindrücklich. Schwieriger erscheint eine Antwort auf die Frage, ob wissenschaftlich gebildete Absolventinnen und Absolventen einer Universität einen höheren Grad an Bildung aufweisen bzw. als mündiger einzustufen sind als diejenigen ohne Hochschulabschluss. Diesbezüglich hat etwa Schelsky (1971, 224) bereits vor über 50 Jahren die Auffassung von einer bereits durch und durch verwissenschaftlichen Gesellschaft

vertreten, in der Bildungsprozesse nicht länger ohne wissenschaftliche Befähigung gelingen könnten:

> „Indem das wissenschaftliche Denken und Handeln zum praktischen Leben selbst, zum entscheidenden Kennzeichen unserer Welt geworden ist, stellt es die Substanz des Lebens, und das heißt heute eine konkrete Erfahrung des wissenschaftlichen Denkens und Handelns, läßt den Menschen überhaupt die Schwelle erreichen, von der aus sich heute die Bildungsfrage stellt […]. Die Wissenschaftsunbefangenheit ist heute als Welterfahrung nicht mehr möglich: das geistige und sittliche Reich, das der wissenschaftlichen Zivilisation als Bildung abzuringen ist, setzt die wissenschaftliche Erfahrung der Welt als sein Material voraus."

Ähnlich argumentiert Schlaeger (vgl. 2020, 108), für den die heutige Bedeutung wissenschaftlicher Bildung in der Sicherstellung individueller sowie gesellschaftlicher Rationalität besteht. Ohne wissenschaftliche Bildung werde demnach

> „Rationalität als einzige Chance [verspielt], nicht nur mit komplexen wissenschaftlichen Fragen, sondern auch mit allen für das Wohl einer Gesellschaft entscheidenden Problemen und Fragen vernünftig, das heißt informiert, abgewogen und kreativ umzugehen." (ebd.)

Schlaeger (2020, 108) geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er wissenschaftliche Rationalität als eine Voraussetzung für mündiges staatsbürgerliches Verhalten betrachtet. So bliebe ohne diese „der mündige Staatsbürger auf der Strecke", was nichts anderes bedeute, als dass insgesamt „mehr auf dem Spiel steht als die Frage ‚Bildung durch Wissenschaft' an den Universitäten" (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Bedeutung gewinnt dieser Gedanke im Rahmen der in Kapitel D.I.4 diskutierten postmodernen Bildungstheorie, die mit dem Verweis auf zunehmende Pluralität und Widersprüche einem humanistischen, zuvorderst rationalen, Weltbild seine Funktion als Orientierung stiftendes und Kommunikation ermöglichendes Meta-Narrativ für die Gesellschaft abspricht. Interessanterweise zeigen die erst 2023 veröffentlichten Ergebnisse des *Demokratie-Monitorings* der Universität Hohenheim (Brettschneider 2023, Folie 27), dass 25 % der befragten Bürgerinnen und Bürger der Aussage „Politiker und andere Führungspersönlichkeiten sind nur Marionetten dahinterstehender Mächte" und 16 % der Aussage „Unser Land gleicht inzwischen mehr einer Diktatur als einer Demokratie" (ebd., Folie 7) zustimmen. Die jüngsten Ergebnisse der *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Küpper et al. 2023, 118-119) zeigen in die gleiche Richtung. Darin stimmen rund 30 % der Aussage "Die regierenden Parteien betrügen das Volk" zu, während etwa rund 20 % die Auffassung vertritt: "Unser Land gleicht inzwischen

mehr einer Diktatur als einer Demokratie“ (ebd., 122-123). Die postmoderne These könnte sich hier dahingehend bestätigt sehen, dass im 21. Jahrhundert offenbar nicht wenige Menschen in der Bundesrepublik Deutschland zumindest tendenziell *irrationalen Meta-Erzählungen* anhängen, für die es i. d. R. keine plausibel begründbare Grundlage gibt. Könnte daher der rationale Weltaufschluss einer *Bildung durch Wissenschaft* Menschen vielleicht besonders befähigen, Verschwörungstheorien zu durchschauen, die nicht selten auf die Destabilisierung demokratischer Institutionen abzielen (vgl. Farinelli 2021, 17)?

Interessanterweise scheint Hübl (vgl. 2023) mit seiner (auf YouTube veröffentlichten) Vorlesungsreihe *Bullshit-Resistenz* diesem Ansatz zu folgen, indem er qua philosophischer und sozialwissenschaftlicher Methoden und Studien gesellschaftsrelevante Phänomene wie etwa die zunehmende gesellschaftliche Orientierung an *Fake News* erklärt. Wie der Untertitel seines Sachbuchs *Bullshit-Resistenz*: *wie wir uns vor Lügen, Fake News und Verschwörungstheorien schützen können* bereits andeutet, ist es Hübl (vgl. 2024) daran gelegen, Menschen mithilfe wissenschaftlicher Befunde und philosophischen (und teils wissenschaftstheoretischen) Denkens darüber *aufzuklären*[59], wie schnell man unbewusst Falschnachrichten in den sozialen Medien rezipiert und weiterleitet – und auf diesem Wege für demokratische Gesellschaften gefährliche Trends verstärkt. So verstanden, könnte wissenschaftliche Bildung für möglichst viele Menschen zu einer *kollektiven Rationalität* innerhalb der Gesellschaft beitragen (vgl. Nida-Rümelin 2020, 86), um die öffentliche Meinungsbildung und dadurch auch politische Willensbildung auf eine Grundlage zu stellen, die sich durch einen Austausch vernünftiger, d. h. für alle Seiten nachvollziehbarer und plausibler, Argumente auszeichnet. Dieses Argument soll jedoch nicht implizieren, dass nicht wissenschaftlich Gebildete grundsätzlich nicht zur Rationalität fähig und somit nicht mündig sein könnten. Genauso wenig darf wissenschaftliche Erkenntnis als *höhere* oder gar *absolute Wahrheit* bzw. *Weisheit* missverstanden werden. Denn innerhalb und außerhalb der Wissenschaft gilt gleichermaßen:

> „Wir wägen Gründe ab, um uns dem besseren Urteil anzunähern, aber wir können nie gewiss sein, ob wir uns das beste Urteil zu eigen machen. Wir sind vernünftigerweise

[59] Dieser Anspruch wird auch in der Veranstaltungsbeschreibung der Webseite der Universität der Künste Berlin erkennbar: „In der Vorlesung geht es darum, was Wahrheit ist, wie man Wissen erlangt, und wie man durch kritisches Denken Unfug entlarven kann. Unter ‚Bullshit‘ fallen auch die Plastikwörter der Konzerne wie ‚impact‘ und ‚sustainability‘, die Manipulation mit Bildern und Wörtern in der Werbung, die bürokratische Prosa der Politik, das Geschwurbel einiger Geistes- und Sozialwissenschaftler, Vorstellungen von ‚Schicksal‘ und ‚Natürlichkeit‘ in der Esoterik sowie die pseudotiefsinnigen Weisheiten der Lebensberater. Weil es so viel Unfug gibt, ist Bullshit-Resistenz – oder allgemeiner: kritisches Denken – eine der wichtigsten Tugenden im Zeitalter der Digitalisierung“ (Hübl 2023; hervorgeh. i. O.).

> Fallibilisten. Sowohl, wenn es um empirische, als auch, wenn es um normative Fragen geht.“ (Nida-Rümelin 2013, 133).

Doch weil die Wissenschaft in ihrer Begründungspflicht nach rationalen Kriterien handeln muss, ist zu erwarten, dass ein wissenschaftliches Studium – z. B. durch das Erlernen von Wissenschaftstheorie oder Forschungsmethoden, auf deren Basis tatsächlich geforscht wird – Reflexionsprozesse (i. S. begründungspflichtigen, logischen und (ideologie-)kritischen Denkens) im Studium und darüber hinaus zumindest begünstigen *kann* (wenn auch nicht zwingend *muss*).

Ein solches Ziel erscheint nicht zuletzt deswegen lohnenswert, weil Absolventinnen und Absolventen der Universität dem Studium überproportional häufig Schlüsselpositionen mit gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten innehaben (vgl. Hartmann 2004), woraus sich durchaus eine besondere gesellschaftliche Verantwortung ableiten lässt.[60]

Schließlich erscheint auch Humboldts Anspruch zeitgemäß, wissenschaftliche Erkenntnisse im Gesamtzusammenhang der wissenschaftlichen Disziplinen – u. a. durch Austausch mit der Forschungsgemeinschaft – zu betrachten. Treffend fasst dies Becker (2016, 82) zusammen, indem er vor einer fachlich verengten Perspektive auf die Welt warnt:

> „Wir verfehlen die Aufgabe der Selbstverständigung und damit nach Humboldt auch den Bildungszweck, wenn wir diese Vielfalt von Wissensformen und korrelativ von Wissensfeldern oberflächlich einebnen, bloß summarisch bilanzieren oder – wovon vermutlich die größte Gefahr für die Bildung ausgeht – eine einzige Wissensform, resp. eine einzelne Wissenschaft monopolisieren und ihr hegemoniale Deutungsmacht zusprechen. Es kommt vielmehr darauf an, insbesondere die wissenschaftliche Erkenntnis, geisteswissenschaftliche ebenso wohl wie naturwissenschaftliche, als Beitrag zur Vermessung unserer Welt als der Welt des Menschen zu betrachten.“

Auch wenn die zuvor diskutierten Ziele für das heutige universitäre Studium plausibel erscheinen mögen, so fragwürdig bleibt ihre vollumfängliche Umsetzung. Denn neben den hochschulpolitischen Vorgaben und der Erwartung von Studierenden an eine Berufsvorbereitung lassen auch die in den letzten Jahrzehnten stark gestiegenen Studierendenzahlen[61] an diesem Anspruch zweifeln. Dass sich im Laufe des Studiums nicht alle Studierenden mit voller Hingabe

[60] Eine Operationalisierung dieser Verantwortung deutet bereits der HQR an, dem zufolge Absolventinnen und Absolventen mit Abschluss des Bachelors imstande sein sollen, mit Fachexperten und Fachfremden gleichermaßen „kommunizieren und kooperieren“ (HRK und KMK 2017, 7) zu können, „um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen“ (ebd.).

[61] Wie Schlaegel (2020, 107) ausführt, hat sich „die Zahl der Studierenden […] gegenüber dem Beginn des 20. Jahrhunderts um den Faktor 50, gegenüber den Sechzigerjahren um den Faktor 5 erhöht.“

der wissenschaftlichen Forschung verschreiben (auch weil einigen dazu die finanziellen, zeitlichen oder intellektuellen Voraussetzungen womöglich fehlen), war jedoch bereits Schleiermacher (vgl. 1808; nach WR 2015a, 44) Anfang des 19. Jahrhunderts bewusst. Doch trotz oder gerade wegen ihres idealistischen Anspruchs bleibt die Idee *Bildung durch Wissenschaft* i. S. Humboldts als Korrektiv gegen eine rein instrumentelle Verwertung akademischer Bildung unverzichtbar.

2. Bildung durch Wissenschaft nach Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag- Loringhoven

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag-Loringhoven (2014, 2) beschreiben in ihrem Beitrag *Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik* ein Konzept, das „den universitären Bildungsprozess als Sozialisation" begreift und an „einem spezifischen, rationalen Argumenten verpflichteten Wahrheitsbegriff" (ebd.) orientiert ist. Dabei versuchen sie, „die Grenzen des Sinnvollen und Möglichen auszuloten" und benennen dafür schließlich „Beispiele für Lehrformate […], die diesen Prinzipien verpflichtet sind" (ebd., 2).

Nieke ist Erziehungswissenschaftler und war bis zu seiner Emeritierung 2013 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock (vgl. Universität Rostock o. J.). Von Freytag-Loringhoven wiederum „arbeitete bis 2014 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik und Sozialpädagogik der Universität Rostock" (Göbel und von Freytag-Loringhoven 2015, o. S.), wo er zur Bildungs- und Sozialisationsfunktion der Universität forschte.

Die Autoren knüpfen zunächst an den universitären Bildungsbegriff aus dem frühen 19. Jahrhundert an und beziehen sich dabei u. a. auf Schleiermachers (vgl. 1808, 143-144; nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 3) Idee des universitären Studiums, die sie als „Welterschliessung durch wissenschaftliches Arbeiten" (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 3) bezeichnen. Dieses Verständnis wissenschaftlicher Bildung stehe „jenseits der Fachausbildung; die Ausbildung zum wissenschaftlichen Arbeiten erfolgt zwar je nach Disziplin mit sehr unterschiedlichen Methoden, hat aber in ihrer Idee einer systematischen Suche nach Wahrheit einen gemeinsamen Kern" (ebd.). Dieser Ansatz gehe ferner von der Idee aus, dass „ein akademisch ausgebildeter Mensch" (ebd.) nach dem Erlernen wissenschaftlicher Arbeitsweise

imstande sei, „kritische[s] Prüfen und Fragen“ (ebd.) auch außerhalb der Wissenschaft „in allen anderen Lebensbereichen routiniert und zugleich reflexiv anzuwenden.“

Um sich dem Verständnis einer wissenschaftlichen Bildung anzunähern, erläutern die Autoren zunächst ihr Verständnis des allgemeinen Bildungsbegriffs und beziehen sich dabei zunächst auf Klieme et al. (2007, 65; zitiert nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 3). Nach diesen beschreibt Bildung die individuelle Fähigkeit „unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein“ (ebd.) Zugleich sei Bildung stets mit der Erwartung verbunden

> „für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll“. (ebd.)

Institutionelle Bildung sei trotz ihrer Zwänge auch im Rahmen des Studiums stets als „Selbstbildung“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 3) zu betrachten und unmittelbar mit dem „Reflexionsvermögen des eigenen Handelns“ (ebd.) verbunden.

Für die Bestimmung eines universitären Bildungsbegriffs müsse „erst Einigkeit bestehen, was Wissenschaft ist und wie sie an der Universität stattfindet“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 4). Einen zentralen Aspekt bilde dabei die „Wahrheitssuche als einende Idee“ (ebd.). Dieser Grundgedanke, „auf dem alle Wissenschaft aufbaut“ (ebd.), sei schließlich allen wissenschaftlichen Disziplinen gemein, ungeachtet ihrer jeweils spezifischen Methoden. Neben dem Streben, „verständlich zu machen, was unverstanden ist“ (Markl 1997; zitiert nach Nieke und von Freytag-Loringhoven, 4.), bilde einen weiteren Aspekt die

> „Begründungspflicht von Aussagen, der jedermann offenen Nachweispflicht von Tatsachenfeststellungen; und schließlich allen voraus: Eine Einheit des Denkvermögens; denn was als Begründung, was als Beobachtung, was als Tatsache, was als Widerlegung gelten soll, darauf kann sich die Wissenschaft durchaus kommunikativ einigen.“ (ebd.)

Ganz i. S. Humboldts machen Nieke und von Freytag-Loringhoven (2014, 4) deutlich, dass der Wahrheitsbegriff nicht etwa *absolut* zu verstehen sei. Ein wissenschaftsgemäßer Wahrheitsbegriff sei vielmehr im Begriff der Forschung zu suchen, nämlich in „der systematischen ([…] nicht beliebigen, sondern methodisch kontrollierten) Erweiterung der Weltorientierungen“ (ebd.). Dabei vermittle das Erlernen von wissenschaftlicher Methodik nicht weniger als „das Aussagesystem unserer abendländischen rationalen Kultur, welches grundlegend für unseren

Bildungsbegriff ist“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 4). Für die konkrete Beschreibung dieses *Aussagesystems* zitieren die Autoren folgende Thesen Posers (1988, 31 ff.; zitiert nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 4-5):

- „Erkenntnis hat einen Wert, Wissen ist dem Nichtwissen vorzuziehen.
- Wissenschaft lehrt, dass Erkenntnis auf einer Begründung beruht, die intersubjektiv überprüfbar und in diesem Sinne objektiv ist.
- Wissenschaft verlangt nicht nur Widerspruchsfreiheit, sondern den methodisch-systematischen Zusammenhang ihrer Aussagen und vermittelt damit zumindest in einem Teilbereich die regulative Idee der Einheit.
- Wissenschaftliche Erkenntnis verlangt Abstraktion und Begrifflichkeit. Daraus folgen Prinzipien der wissenschaftlichen Tätigkeit als ein Handeln unter Vernunftperspektive […]
- [Das] Wissenschaftsethos verpflichtet, die Quellen offenzulegen, die Daten nicht zu manipulieren und entgegenstehende Auffassungen nicht zu unterdrücken.
- Die wissenschaftliche Arbeit verlangt eine differenzierte Sprache und eine Kontrolle der subjektiven Gefühlsmomente des Forschers.
- Im Problemerkennen und methodischen Problemlösen sind Wissenschaften leistungsorientiert.“

Für das *Objektivitätsgebot* von Wissenschaft seien besonders „Transparenz und Rationalität wissenschaftlicher Begründungen […] wesentlich“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 5). Denn darin „unterscheidet sich die an der Universität verortete Wissenschaft kategorial von anderen Weltorientierungssystemen wie der alltäglichen Lebenswelt und den Religionen“ (ebd.). Universitätsabsolventinnen und -absolventen müssten daher „methodische und systematische Kenntnisse haben, um bestehendes Wissen überprüfen zu können“ (ebd.) und um „im besten Sinne der Wissenschaft […] selbst Wissen zu schaffen“ (ebd.).

Weil Universitäten aufgrund ihrer öffentlichen Finanzierung stets aufs Neue ihren Sinn nach außen rechtfertigen müssten, sei die „Forderung nach einer Bildung durch Wissenschaft“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 7) auch nie voraussetzungsfrei und außerdem normativ zu begründen. Die Bildung zu dieser wissenschaftlichen Weltsicht gründe neben dem zuvor skizzierten Wahrheitsbegriff auf der aufklärerischen Idee des mündigen Menschen. So könne die „Idee der Universität als Stätte der Bildung durch Wissenschaft“ (ebd.) nur dann

Gültigkeit beanspruchen, sofern „Bildung (nicht Ausbildung) etwas mit der Idee des Menschen als eines autonomen Subjekts zu tun hat“ (Mittelstraß 1982, 109; zitiert nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 7). Demnach habe Bildung nicht nur die Aufgabe, auf die Teilnahme am ökonomischen Wettbewerb vorzubereiten, sondern in Anerkennung des Menschen in seiner Würde und Individualität auch dessen Autonomie zu fördern (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven, 2014, 7).

Bildung durch Wissenschaft sei ferner „mit der Idealvorstellung einer demokratischen und meritokratischen Gesellschaft“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 8) verbunden. Das meritokratische Prinzip repräsentiere den Wettbewerb um die besten Argumente, und zwar unabhängig von der sozialen Hierarchie der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Demokratisch sei eine solche Bildung zunächst insofern, als sie prinzipiell jedem offen stehe, denn das Studium sorge für „einen chancengleichen Zugang zu allen Positionen, die allein durch Leistung – nicht durch Vererbung oder Begünstigung von Angehörigen der schon in diesen Positionen Befindlichen – erlangt werden dürfen“ (ebd.). Allerdings werde durch die Exzellenzinitiativen im Rahmen der Bologna-Reformen das Versprechen einer *Bildung durch Wissenschaft für alle* gefährdet: „Bildung ist ein Gut für Jedermann, die Förderung der Wissenschaften in Spitzenforschung ist ein elitäres Projekt mit strengen Auswahlverfahren“ (ebd., 13.).

In Niekes und von Freytag-Loringhovens (vgl. 2014, 9) Konzept ragen ferner vier (Fähigkeits-)Bereiche hervor, die für den universitären Bildungsprozess besonders relevant seien:

- An erster Stelle betonen die Autoren die Bedeutung von *Sprachkompetenz*, die wie eine Fremdsprache „festen Parametern einer Grammatik“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9) folge. Dabei bedürfe „die jeweilige Fachkompetenz dieser Sprachbeherrschung in den Grundlagen (z.B. Mathematik) wie auch in der ausdifferenzierten Fachsprache (z.B. Ingenieurwesen).“ Gleichermaßen bedürfe „es der Sprachkompetenz lebender Weltsprachen, um die Gewinnung des Wissens über die Sprachgrenzen hinaus zu ermöglichen“ (ebd.).

- An zweiter und zugleich prominentester Stelle stehe der „Habitus der Wissenschaft“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9), den die Autoren als ein tief verwurzeltes System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata beschreiben, das man sich durch die Sozialisation in die wissenschaftliche Gemeinschaft (Lehrende sowie

Kommilitoninnen und Kommilitonen) und durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft aneignen könne. Dieser Habitus bilde die Grundlage für die „freie Beurteilungs- und Handlungskompetenz“ (ebd.), die auch dem „emanzipatorische[n] Anspruch des Studiums“ (ebd.) Rechnung trage und die das Handeln auch nach dem Studium in unterschiedlichen Lebenslagen bestimmen solle: „Diese Fähigkeit zum eigenen Denken und Handeln soll sich sowohl in einer speziellen Kompetenz eines beruflichen Faches zeigen, als auch in der allgemeinen Kompetenz für alle Angelegenheiten des eigenen Lebens. In der professionellen Handlungskompetenz eines mündigen Berufstätigen vereinen sich diese beiden Ansprüche.“ (ebd., 9). Nieke und von Freytag-Loringhoven (2014, 18) beschreiben den wissenschaftlichen Habitus ferner als einen „fachunspezifischen Habitus des durch die Wissenschaft Gebildeten.“ Dieser Habitus stelle eine *Verpflichtung* auf insgesamt vier Elemente dar:

- Das erste Element bilde den Anspruch auf *Wahrheit* im zuvor beschriebenen Sinne und stehe für das „das Bemühen um Aussagen, die nicht dem eigenen Interesse und der eigenen Projektion entspringen“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18).
- Das zweite Element bilde die *Rationalität* und stehe für „auf allgemein verstandene und anerkannte Verfahren der Argumentation zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der vorgetragenen Aussagen, Schlussfolgerungen und theoretischen Zusammenhänge“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18).
- Das dritte Element beziehe sich auf *Toleranz* gegenüber allen Weltbildern, „die nicht den elementaren Anforderungen der Humanität widersprechen, also auch solche, die ausdrücklich nicht den Kriterien der Rationalität entsprechen“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18). Dabei stehe eine so verstandene Toleranz bisweilen „in einer schwer auszuhaltenden Spannung zum Engagement für die eigene Weltsicht mit ihren durch die eigene Forschung erzeugten innovativen Elementen“ (ebd.). Entsprechend schwer „und manchmal sogar unmöglich“ könne daher das Aufbringen von Toleranz „gegenüber anderen, widersprechenden Weltsichten“ (ebd.) sein. Doch sei sie schließlich „notwendig, um an Projekten dauerhaft arbeiten und auch dann festhalten zu können, wenn aus dem Mainstream Skepsis und Kritik kommen oder zu erwarten sind“ (ebd.).

- Das vierte Element bilde schließlich „die Bereitschaft zur Übernahme von öffentlicher Verantwortung auf der Basis der wissenschaftlichen Kompetenz“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18). Diese Anforderung, die auf der Idee einer „politische[n] Bildung“ gründe, finde sich nicht nur auf gesetzlicher Ebene wieder, sondern drücke zugleich „die Überzeugung aus, dass die Elitefunktionen heutiger Leistungsgesellschaft nicht von Laien oder Erben geleistet werden können, sondern allein von besonders Kompetenten, und diese werden am ehesten unter den Akademikern vermutet“ (ebd.) Darüber hinaus leite sich aus der i. d. R. kostenfreien Bereitstellung von Studienplätzen die „Verpflichtung ab, diese genossene beträchtliche Investition in das individuelle Humankapital nicht nur egoistisch zu nutzen, sondern die Gemeinwohlbindung dieser staatlichen Leistung dahingehend zu akzeptieren und zu realisieren, auch für das Gemeinwohl tätig zu werden, wobei hier zunächst an ein ehrenamtliches Engagement gedacht ist.“ (ebd., 19)

- An dritter Stelle der (Fähigkeits-)Bereiche heben die Autoren schließlich die Bedeutung der *Fachkompetenz* hervor (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9). Diese stehe für ein „[h]ohes Maß an Analysefähigkeit und Entscheidungsfähigkeit in einer Disziplin, die das selbstständige Arbeiten in dem entsprechenden Berufsfeld ermöglicht“ (ebd.). Mit der Fachsozialisation gehe ferner die „Ausbildung einer spezifischen Problemlöseperspektive“ (ebd.) einher, ebenso wie die „Habitualisierung einer spezifischen Berufsethik“ (ebd.).

- An vierter Stelle wird die „Lebenskompetenz“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9) genannt: „Die allgemeine Lebenskompetenz wird oftmals mit dem Wort ‚Bildung‘ umschrieben“ (ebd., hervorgeh. i. O.).[62]

[62] Die zuvor genannten (Fähigkeits-)Bereiche bildeten wiederum die Grundlage für die „Vorbildfunktion und Autorität“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 23) von Professorinnen und Professoren. Denn „die Differenz in Lebensalter und Bildungsgeschichte führen jedoch unvermeidlich und funktional dazu, dass der Ältere, der schon weiter auf dem Weg der lebenslangen Bemühung um Wissenschaft vorangeschritten ist, Erfahrungen gemacht hat, die den Novizen hilfreich sein können. Das gilt nicht für Lebenserfahrungen allgemein, da diese an die spezifische Lebenswelt und die Einmaligkeit der Lebensgeschichte gebunden sind, aber es gilt für Erfahrungen im Bereich des intergenerativ nachprüfbaren Wissens und der aus ihm gebildeten Weltorientierungen, da die hierauf bezogenen Erfahrungen kommunizierbar, begründbar, universalisierbar sind“ (ebd.).

Der Begriff der Selbstbildung beschreibe ferner „wesentlich mehr und anderes als einfach nur die beliebige Eigenentscheidung des Sichbildenden, was er wann mit wem und wie lernen möchte“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 1). In erster Linie deute der Begriff auf die Eigenverantwortung des Studierenden hin, genau genommen darauf, „dass dem Sichbildenden die Anstrengung der Selbstbildung durch nichts und niemand abgenommen“ und durch „geeignete pädagogische und didaktische Arrangements“ (ebd.) allenfalls unterstützt werden könne. Dabei liege die „vermutlich größte Anstrengung, und zugleich auch das Risiko des Scheiterns, […] in den Herausforderungen im Umgang mit den vorliegenden Weltorientierungen und ihren Widersprüchen und Irritationen“ (ebd.) wie sie Koller (vgl. 2012; nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 19-20) als einen „Auslöser einer transformatorischen Bildung gekennzeichnet hat“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 19-20). Der Umgang mit neuen Orientierungsmustern und Weltsichten im Studium könne mitunter auch von kognitiven Dissonanzen begleitet sein, die schlechtestenfalls im Studienabbruch oder -wechsel mündeten (vgl. ebd., 20). Der wissenschaftliche Bildungsprozess erfordere daher auch

> „Willenskraft – von der die Psychologie wieder weiß, dass sie nicht unbegrenzt und zu jeder Tageszeit zur Verfügung steht – und kann immer wieder auch die eigene Identität in Frage stellen, weil diese aus den für gültig und wichtig gehaltenen Orientierungsmustern besteht, aus denen die eigene Weltorientierung komponiert worden ist. Transformatorische Bildung in diesem Sinne kann also auch scheitern, ohne dass dies ein Versagen der Person sein muss. (ebd.)

Stark an Humboldt angelehnt, stellen die Autoren die existenzielle Dimension einer *Bildung durch Wissenschaft* heraus. Mit dieser gehe eine „spezifische Weltorientierung“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 21) einher, auf

> „deren Basis Handlungsentscheidungen, Ratschläge, aber auch Erzählungen zur Sinngebung – also zur Einordnung der einzelnen Existenz in ein übergeordnetes Ganzes – ganz anders ausfallen als ohne eine solche Durcharbeitung des literal übermittelten und erschließbaren Gesamtweltwissens einer Kultur.“ (ebd.)

Außerdem sei „[d]ie Einübung von komplexen Handlungsroutinen zur Anwendung wissenschaftlicher Weltorientierung und Handlungswissens“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 21) für solche akademischen Berufe und Professionen bedeutsam, „für welche ein Studium an Hochschulen für erforderlich gehalten wird, sei es aus sachlichen Erfordernissen heraus, sei es aus Tradition“ (ebd.).

Interessanterweise legen sich die Autoren nicht abschließend fest, ob *Bildung durch Wissenschaft* auf den Aufbau einer „begründbaren und reflektierbaren Weltorientierung beschränkt

sein oder […] den Aufbau der professionellen Handlungskompetenz mit umfassen soll“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 21) – für beide Perspektiven gebe es gute Gründe. Grundsätzlich beschränke sich der "traditionelle Begriff der Bildung […] auf die Weltorientierung“ (ebd.) und verweise auf „eine kategorial andere Lernleistung für den Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz in der Unterscheidung von Allgemeinbildung durch Studium und Berufsbildung durch Unterweisung.“ Indes drohe die zunehmende Praxisorientierung im Zuge der Bologna-Reformen die zuvor skizzierte Idee einer *Bildung durch Wissenschaft* in den Hintergrund zu drängen (ebd., 14-17).

Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Umsetzung ihres Bildungskonzepts sprechen sich die Autoren für den Ansatz „eines problembasierten und eines forschenden Lernens“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 37) aus und rekurrieren dabei auf die in Kapitel C.III.7.b exemplarisch dargestellten Konzepte.[63] Allgemein leitend müsse ein Bildungsanspruch sowie „die Orientierung an den Lernenden selbst“ (ebd.) sein. Doch sei die Antwort auf die Frage, „wie die Novizen in dieses Weltorientierungssystem eingeführt werden können“ (ebd.), nicht ausschließlich aus konstruktivistischer Didaktik und Methodik abzuleiten, welche lediglich von der „Perspektive der Lernenden“ (ebd., 22) ausgingen. Entsprechend der *Zeige-Didaktik* Pranges (vgl. 2012; nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 24-25), die auf der Auswahl und Präsentation fachspezifischer Inhalte durch das akademische Lehrpersonal basiere, müsse man Studierenden von Beginn des Studiums an „die Möglichkeit eines […] selbstständigen Vertiefens nach eigenen Interessen und Fragestellungen […] eröffnen“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 22). Ein solcher Ansatz, den die Autoren zugespitzt mit den Worten „Präsentation statt Lernerorientierung“ (ebd.) beschreiben, sei notwendig, denn wissenschaftliche

> „Ordnungssysteme sind nicht beliebig an die individuellen, lebensgeschichtlich aufgebauten Orientierungsstrukturen anpassbar und einstellbar, sondern repräsentieren den erreichten Wissensstand und Abstraktionsgrad eines Bereichs des menschheitsgeschichtlich erreichten systematischen Weltorientierungsbestandes (oft als ‚Struktur der Disziplin‘ bezeichnet). Sie können also nicht didaktisch reduziert werden, ohne ihre Funktion einzubüßen; allerdings gibt es viele Hilfen, die beim Präsentieren, Zeigen herangezogen werden können, um eine Brücke zwischen dem jeweiligen Vorwissen und des zu erfassenden Gedankensystems zu schlagen. Sie zu gehen, erfordert allerdings eine durch nichts substituierbare Eigenleistung der Novizen.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.)

[63] Die Autoren beziehen sich hinsichtlich des *problemorientierten Lernens* besonders auf Tippelt (vgl. 2007, 146; nach Nieke und von Freytag-Loringhoven, 31-32), bzgl. des *forschenden Lernens* u. a. auf Hense und Mandl (vgl. 2012, 77-78; nach Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 33-35.).

Obwohl der *Habitus der Wissenschaft* in seiner Verpflichtung auf Wahrheit, Rationalität, Toleranz sowie auf die Bereitschaft zur öffentlichen Verantwortungsübernahme als *fachunspezifisch* beschrieben wird (vgl. ebd., 18), würde dieser im Rahmen einer *fachspezifischen Sozialisation* erworben. Wissenschaftliche Bildung gehe grundsätzlich aus den Fächern selbst hervor. Angelehnt an das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken auf Schulebene sei für die Wissenschaftsdidaktik „eine Kooperation mit den jeweiligen Fachwissenschaften unverzichtbar" (ebd., 24), welche ein tiefes Verständnis „für die Wirkmechanismen der jeweiligen Disziplin" (ebd.) ermögliche.

b. Kritische Einordnung

Anknüpfend an die universitäre Bildungsidee des frühen 19. Jahrhunderts, ist auch Niekes und von Freytag-Loringhovens (vgl. 2014) Konzept einer *Bildung durch Wissenschaft* als spezifischer, auf wissenschaftlichen Kriterien basierender, Weltaufschluss zu verstehen. Im Zentrum steht hier der *Habitus der Wissenschaft* als ein System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, das durch die Sozialisation in die wissenschaftliche Gemeinschaft und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragen erworben werden soll. In seiner detaillierten Beschreibung kommt dieser einer idealtypischen Konzeptualisierung der „Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos" (WR 2015a, 40) recht nahe, wie sie zuvor im hochschulpolitischen Diskurs erwähnt, dort jedoch nicht weiter ausgeführt wurde (vgl. Kapitel C.II.3.c). Dabei gründet der *Habitus* nicht nur auf einer Befähigung zur Erkenntnisgenerierung mit wissenschaftlichen Methoden und deren anschließender Reflexion, sondern integriert zugleich Aspekte der Persönlichkeitsbildung i. S. einer *forschenden Haltung* (vgl. WR 2022a, 17). Die persönliche Verpflichtung auf Wahrheit knüpft an das Ideal der platonischen Paideia an, der zufolge Wahrheit einen Wert an sich darstellt und deren Qualität sich nicht nach dem persönlichen Vorteil bemessen darf (vgl. Kapitel C.I.2). Im *Habitus der Wissenschaft* spiegelt sich somit ein humanistisches Bildungsideal, welches jedoch Toleranz gegenüber Weltbildern jenseits der Rationalität einfordert, sofern diese nicht die Grundfesten der Humanität infrage stellen – ein Aspekt, der heutzutage aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung von Religiosität und neuerdings auch Spiritualität nicht unbedeutend erscheint. Zudem reflektiert die Förderung der Bereitschaft zur Übernahme öffentlicher Verantwortung einen Anspruch, der zuvor im hochschulpolitischen Diskurs als Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement (als Teil der Persönlichkeitsbildung) identifiziert wurde (vgl. Kapitel C.II.3.c.).

Eine ergänzende Perspektive zum *Habitus der Wissenschaft* findet sich bei Nida-Rümelin (2014, 148-152), der von einem spezifischen *wissenschaftsinternen und -externen Verantwortungsethos* spricht und dieses in erster Linie auf Professorinnen und Professoren an der Universität bezieht. Darin offenbart sich eine idealtypische Repräsentation des wissenschaftlich Gebildeten. Das Ethos fuße zunächst auf einem humanistischen Denken und sei stets *universalistisch*, *empathisch* und *inklusiv* angelegt. Universalistisch sei dieses, weil es „den Menschen, unabhängig von seiner Hautfarbe, seiner Religion, seinem Geschlecht, seiner Herkunft in den Blick [nimmt]" (ebd., 146) und ihm „die gleiche Fähigkeit zur Verantwortung, zur Deliberation, zur Freiheit, zur Autonomie zu[traut]" (ebd.). Empathisch sei humanistisches Denken insofern, als es „um die Beschränktheit der eigenen Perspektive [weiß] und verlangt, sich in die andere Person hineinzuversetzen, um Verständigung möglich zu machen" (ebd.). Schließlich sei es inklusiv, da es „alle ein[bezieht], die an der Verständigung teilhaben wollen und teilhaben können" (ebd., 146-147). So sei Wissenschaft „immer kritisch, sie strebt nach einem besseren Verständnis der Realität über den Versuch, verbreitete wissenschaftliche Meinungen zu widerlegen" (ebd., 147). Das Wissenschaftsethos basiere daher „ganz auf epistemischer Rationalität" (ebd.) und will „dem besseren Argument zum Durchbruch verhelfen" (ebd.). Heute allerdings müsse „angesichts der engen Verbindung von wissenschaftlicher Grundlagenforschung einerseits und technischer sowie ökonomischer Anwendung" (ebd., 150) dieses „wissenschaftsinterne Verantwortungsethos […] durch ein externes Verantwortungsethos ergänzt werden" (ebd., 151). Denn die „Implikationen der Anwendung wissenschaftlicher Grundlagenforschung [können] ohne Beteiligung der Wissenschaft selbst schwer abgeschätzt werden" (ebd. 150). So sei die Wissenschaft „aufgerufen, beizutragen, dass ihre Ereignisse Eingang in die technische, ökonomische, soziale und kulturelle Praxis finden" (ebd., 150-151). Was „neudeutsch mit *public understanding of science* bezeichnet wird" (ebd., 151; hervorgeh. i. O.) müsse zu einem Bestandteil des Wissenschaftsethos werden, um „wissenschaftliche Forschungsergebnisse einem breiteren Publikum nachvollziehbar zu machen, irrationale Ängste abzubauen, aber auch auf Gefährdungen durch wissenschaftliche Forschungen und ihre Anwendungen hinzuweisen" (ebd.). Die ergänzende Qualität des *internen* und *externen Wissenschaftsethos* zum *Habitus der Wissenschaft* liegt somit zum einen in der Konkretisierung weiterer akademischer Werte (Universalismus, Empathie und Inklusion), zum anderen in der Reflexion über die gesellschaftlichen Auswirkungen und Potenziale von Forschung.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob diese Werte und dazugehörige Einstellungen in einem Kompetenzmodell wie dem HQR einen Teil der in Kapitel C.III.4.a taxonomisch beschrieben motivational-affektiven Kompetenzmerkmale darstellen könnten, die Gröblinghoff (vgl. 2015, 6) mit den Begriffen wie *anerkennen, sich verpflichtet fühlen, überzeugt sein, sich einsetzen für* beschrieben hat. Ein so verstandener Bildungsprozess ginge dann über die Entfaltung kognitiver Potenziale i. S. Schlaegers (vgl. 2020, 102) hinaus. Das *externe Verantwortungsethos* könnte schließlich die von Nieke und von Freytag-Loringhoven (vgl. 2014, 19-20) genannte Bereitschaft zur Übernahme öffentlicher Verantwortung ergänzen, sofern es sich nicht nur auf ein Ehrenamt außerhalb des Studiums bezöge, sondern bereits im Studium – bspw. in (Projekt-)Seminaren zur Wissenschaftskommunikation oder zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen – realisiert würde.

Die Konzepte des *Habitus der Wissenschaft* bzw. des *wissenschaftsinternen und -externen Verantwortungsethos*‘ rücken im Vergleich zum Humboldt’schen Universitätsideal nicht nur motivational-affektive Kompetenzmerkmale, sondern auch den gesellschaftlichen Praxisbezug von Bildungsprozessen stärker ins Zentrum. Vor einer taxonomischen Darstellung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale wie z. B. einer persönlichen Verpflichtung auf *Wahrheit*, *Rationalität*, *Toleranz* sowie die *Übernahme öffentlicher Verantwortung* (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18-19) ist jedoch Vorsicht geboten. Denn verstünde es die Universität als ihre Aufgabe, den Studierenden die zuvor beschriebenen Werte quasi einzuimpfen, liefe sie Gefahr, von einer Bildungs- zu einer (schlimmstenfalls ideologischen) Erziehungsinstitution zu werden, was der Idee möglichst *zwangloser (Selbst-)Bildung* zuwiderliefe. Hier stellt sich also die grundsätzliche Frage, ob Studienanfängerinnen und -anfängern eine solche Habitusentwicklung in ethischer wie rechtlicher Hinsicht überhaupt zuzumuten ist, oder ob diese nicht eher als mündige Erwachsene einzustufen sind, die „nicht mehr als zu Erziehende im strengen Sinn des Wortes ‚Erziehung‘ betrachtet werden können“ (Huber und Reiber 2017, 89).[64]

[64] Groppe (vgl. 2016, 69) vertritt diesbezüglich den interessanten Standpunkt, dass Universitäten durch die institutionellen Veränderungen der Bologna-Reformen zu *pädagogischen Institutionen* geworden seien, indem Professorinnen und Professoren – bspw. durch erweiterte Reglementierungen und Sanktionierungen – unweigerlich *erzieherische* Maßnahmen abverlangt würden. Der Begriff *Erziehung* wird seit jeher unterschiedlich verwendet, was eine definitorische Trennung zwischen *Erziehung* und *Bildung* bisweilen erschwert (vgl. Brumlik 2013). Seit der Aufklärungspädagogik – so bspw. bei Kant (vgl. 1803/1983, nach Koller 2021, 30-39) – fußt der Erziehungsbegriff bis weit ins 20. Jahrhundert auf der Vorstellung eines *hierarchischen* Subjekt-Objekt-Verhältnisses zwischen Erzieher bzw. Erzieherin und zu Erziehenden. Jüngere Theoretiker wie Kron (vgl. 1996, 56; zitiert nach

Grundsätzlich sollten Studierende ungeachtet einer erzieherisch anmutenden *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* ihren Subjektstatus wahren können, sofern ihnen entsprechende Entscheidungsfreiheiten eingeräumt werden. So lässt sich der Begriff der *Wertevermittlung* nicht nur als von außen forcierte erzieherische Maßnahme begreifen, sondern als Möglichkeit zur selbsttätigen Aneignung von Werthaltungen: Denn indem sich Studierende wissenschaftlicher Rationalität unterwerfen (vgl. Nieke und Freytag-von Loringhoven 2014, 9) und diese im Rahmen von Studienleistungen immer wieder unter Beweis stellen, ist es zumindest möglich (und aus demokratietheoretischer Perspektive außerdem wünschenswert), dass die Entwicklung einer (selbst-)kritischen und wissenschaftlichen Haltung im oben beschriebenen Sinne einsetzt und Graduierte nachhaltig prägt.

Es ist gewiss diskutabel, ob motivational-affektive Kompetenzziele wie die Bereitschaft zur Toleranz auch nicht rationaler Weltorientierungen als Lernziele in Modulhandbüchern überhaupt aufgeführt werden sollten. Falls man so vorgeht, sollten diese Ziele i. S. der von Pietzonka (2024, 276 und Kapitel C.IV.2.c.ii) weniger bewertet werden als vielmehr einen Orientierung stiftenden Ausgangspunkt der Lehrveranstaltungsplanung und -durchführung sowie einen Gegenstand kritisch-rationaler Auseinandersetzung (mit den Studierenden) darstellen.

Der wissenschaftliche *fachunspezifische Habitus* legt mit seiner (freiwilligen) Verpflichtung auf Wahrheit, Rationalität, Toleranz etc. i. S. des *know-how* den Fokus darauf, wie Lernerinnen und Lerner mit ihrer Bildung idealerweise umgehen (vgl. Orth 1999, 9) und weist damit zunächst Aspekte formaler Bildungstheorien auf (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18-

Koller 2021, 54) kritisieren diesbezüglich zwar zurecht, „wo denn in dieser erzieherischen Kausalmechanik z.B. die Entscheidungsfreiheit und der freie Wille sowie die selbstverantworteten Bedürfnisse, Interessen, Überlegungen und Meinungen des Zu-Erziehenden bleiben." – und verstehen daher, wie Koller (2021, 59; hervorgeh. i. O.) zusammenfasst – Erziehung eher als „Prozess der *Interpretation und Reflexion* solcher Intentionen […], der mit der *Begründung und Aushandlung* von Regeln und Rollenerwartungen einhergeh[t]." Doch scheint bei diesem Verständnis des Erziehungsbegriffs die Aufhebung des hierarchischen (Subjekt-Objekt-)Verhältnisses nie gänzlich vollzogen, da ansonsten „[e]in simples Verbot, was immer die Absicht dessen sein mag, der es ausspricht, […] dann eben schon *per definitionem* keine erzieherische Handlung [wäre]." Vor diesem Hintergrund folgt der Autor dieser Arbeit der Definition Lederers (2014, 40; hervorgeh. i. O.), nach der Erziehung „das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden (‚Educans' und ‚Educandus') [bezeichnet], mit der Absicht, den zu Erziehenden als denjenigen, der an Erfahrung, Reife und Wissen ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche." Da Bildungsprozesse jedoch stets und ausschließlich in Form der bereits erläuterten *Selbstbildung* stattfinden können, wird *Selbständigkeit* im Tun hier zur Voraussetzung und fällt ihrerseits nicht länger in den Bereich der *Erziehung*. Zu diskutieren wäre hier allerdings, in weit die von Kron (vgl. 1996; nach Koller 2021, 53-66) intendierten *reflexionsfördernden* Interaktionen der *Erziehung* eine Form von *Selbstbildung* darstellen könnten

19). Doch weil das Ziel „Studierende in eine Denkwelt und Sprache hinein zu sozialisieren“ (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9) in erster Linie über das Fachstudium erreicht werden soll, sind materiale Bildungstheorien dem Bildungskonzept gleichermaßen inhärent. Zudem verweist das Verhältnis des übergeordneten *Habitus der Wissenschaft* und des ihm zugrunde liegenden Fachstudiums auf Klafkis (vgl. 1985, 44) zuvor dargestelltes Konzept der *kategorialen Bildung*, indem es die wechselseitige Erschließung der Welt (durch Fachwissen) und des Subjekts (durch die Entwicklung wissenschaftlicher Haltungen und Denkweisen) impliziert (vgl. Kapitel D.I.2).

Bedeutsam erscheint ferner, dass die Autoren das Ziel, mittels *Bildung durch Wissenschaft* die persönliche Autonomie zu fördern, keineswegs als selbstverständlich auffassen und stattdessen auf die damit verbundenen mentalen Anstrengungen verweisen. Bildung ist demnach durchaus risikobehaftet, insofern das eigene Selbstverständnis im Lichte neuer Weltorientierungen bisweilen ins Wanken geraten kann, was schlimmstenfalls den Studienerfolg selbst gefährdet.

Uneindeutig bleibt schließlich das Verhältnis dieser Bildungsidee zur *berufsvorbereitenden* Funktion der Universität. Einerseits stehen Nieke und von Freytag-Loringhoven (vgl. 2014, 9-10) der Idee, auch ökonomischen Verwertungsinteressen dienende Inhalte als bildend zu betrachten, skeptisch gegenüber. Andererseits argumentieren sie, dass der *Habitus der Wissenschaft* eine Voraussetzung für den *mündigen Berufstätigen* darstelle, wodurch *Bildung durch Wissenschaft* als Teil späterer Professionalität aufgefasst wird.

3. Hochschulbildung als wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit nach Uwe Elsholz

a. Hermeneutische Rekonstruktion

In seinem Beitrag *Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung* diskutiert Uwe Elsholz (2019, 7) die Ziele von Hochschulbildung angesichts „verschiedene[r] Trends und Entwicklungen“, die zu einer „Neujustierung der Ziele akademischer Bildung […] in besonderer Weise beitragen.“ Elsholz ist Bildungs- und Sozialwissenschaftler und „hat seit März 2013 die Professur für Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen inne“ (FernUniversität in Hagen o. J.). Seine „Arbeits- und Forschungsschwerpunkte […] liegen in den Themenfeldern beruflich-betrieblicher und wissenschaftlicher

Weiterbildung“ (ebd.), im Rahmen derer er „die Auswirkungen der Akademisierung in bildungsstruktureller und in didaktisch-curricularer Hinsicht [untersucht]“ (ebd.).

Zu den gegenwärtigen Entwicklungen und Herausforderungen an Hochschulen gehören laut Elsholz (2019, 8) etwa „[s]tark gestiegene Studierendenzahlen“, die mit den Bologna-Reformen verbundene Outcome-Orientierung, die Diversifizierung der Hochschullandschaft sowie die Digitalisierung von Bildungsprozessen. Elsholz (ebd., 9) begründet seinen Anspruch, vor diesem Hintergrund ein zeitgemäßes Verständnis von Hochschulbildung zu skizzieren, zunächst damit, dass „hochschuldidaktische Ansätze häufig kurzfristig lernpsychologisch ausgerichtet [sind]“ und „mit einem verkürztem Lern- und Kompetenzbegriff [arbeiten]“ (ebd.). Daher sei die Hochschuldidaktik „gefragt, auch konzeptionelle und theoretische Beiträge zu entwickeln, um die konkrete Verbesserung der Lehre und die Studiengangsentwicklung an Hochschulen theoretisch zu informieren“ (ebd., 19). Weil die Entwicklung holistischer Konzepte und deren theoretische Durchdringung derzeit aber noch ausständen, müssten diese „im Hinblick auf die veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen erarbeitet werden und damit auch berücksichtigen, was denn in gesellschaftlicher Hinsicht die Ziele von Hochschulbildung sind“ (ebd.) Dafür seien „erziehungswissenschaftliche Argumente und bildungstheoretische Überlegungen fruchtbar zu machen“ (ebd., 10-11), die über eine bildungspolitische Perspektive hinausgingen.

Bei der Frage nach den Zielen von Hochschulbildung sei „zunächst selbstverständlich auf die Arbeiten und die Wirkung Wilhelm von Humboldts Bezug zu nehmen.“ (Elsholz 2019, 10). Jedoch seien angesichts der zuvor genannten Entwicklungen im Hochschulsystem die Humboldt zugeschriebenen Begriffe und Formeln der *Zweckfreiheit*, *Einsamkeit und Freiheit* sowie *Bildung durch Wissenschaft* ergänzungsbedürftig.

Ausgehend von bildungspolitischen Vorgaben, fokussiert Elsholz (2019, 11) zunächst das Hochschulrahmengesetz (2012, §2 Abs. (1); zitiert nach Elsholz 2019, 11), dem zufolge „Hochschulen auf berufliche Tätigkeiten vor[bereiten], die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden […] erfordern.“ Schaper (2012, 8; zitiert nach Elsholz ebd.) leite daraus richtigerweise ab, dass Studierende „lernen sollen, mit dem in einem Studium vermittelten Wissen in besonderer Weise umzugehen. Die Tätigkeit von Wissenschaftlerinnen ist dabei allerdings ebenso als eine berufliche Tätigkeit anzusehen, auf die es vorzubereiten gilt.“ Als weiteren Bezugspunkt zieht Elsholz (vgl. ebd., 11-12) den HQR heran

(vgl. Kapitel C.III.8), denn „das darin enthaltende Kompetenzmodell [bietet] einen weiteren Ansatzpunkt für die Formulierung eines zeitgemäßen hochschulischen Bildungsziels“ (Elsholz 2019, 11). Weil das Kompetenzmodell „explizit auf Heinrich Roth rekurriert“ (ebd., 12), erscheine es „auch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive anschlussfähig.“ Dies werde insbesondere in der Dimension der *Selbstkompetenz* sichtbar, da diese „neben der Entwicklung eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses auch den Erwerb von Professionalität explizit ausweist“ (ebd.).

Ferner erörtert Elsholz (2019, 13-14) die Frage nach den Zielen von Hochschulbildung in curricularer Hinsicht. Bezugnehmend auf theoretische Vorarbeiten Hubers (vgl. 1983, 128; nach Elsholz 2019, 13) identifiziert er ein „Spannungsfeld zwischen der Orientierung an der Wissenschaft, der Praxis und der Person“ (Elsholz ebd., 13). I. S. des WR (2015a, 7; zitiert nach Elsholz 2019, 13), der mit der „(Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ ebenfalls drei Dimensionen von Hochschulbildung benenne, sei eine Fokussierung auf nur eine der drei Dimensionen problematisch. So etwa behinderten zu fachwissenschaftlich ausgerichtete Curricula „die Entwicklung von Handlungsfähigkeit jenseits universitärer Kontexte“ (Elsholz 2019, 13) – ein Aspekt, der aus der Wirtschaft selbst zurückgemeldet werde: „Personalleiter etwa bemängeln die unzureichende Selbstständigkeit und Problemlösungskompetenz von Absolventen und schätzen die Ausbildung an Universitäten als zu verschult ein“ (ebd.). Demgegenüber führe eine „zu starke und einseitige Orientierung auf die Praxis und den Beruf […] ebenfalls zu unerwünschten Folgen“ (ebd., 14), denn eine rein ökonomischen Verwertungsinteressen dienende Hochschulbildung „immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik“ (Huber 1983, 128; zitiert nach Elsholz 2019, 14). Da die „Analyse der Studienangebote einer Vielzahl privater Hochschulen“ (ebd.) vermutlich eine sehr starke Arbeitsmarktorientierung auswiese, bedürfe es an dritter Stelle schließlich des Persönlichkeitsprinzips. Dieses beinhalte

> „normative Vorgaben für die curriculare Gestaltung. Bildungsziele wie Kritikfähigkeit, Reflexivität und Entscheidungsfähigkeit sind dann leitend. Persönlichkeitsbildung war schon bei Humboldt wesentliches Ziel universitärer Bildung. Eine curriculare Berücksichtigung und bewusste Förderung dieser Orientierung bleibt jedoch Aufgabe akademischer Bildung, der sich bisher nur einzelne Hochschulen explizit widmen.“ (ebd., 14)

Während der Begriff der *beruflichen Handlungsfähigkeit* Ziele gemäß dem Berufsbildungsgesetz und der „berufs- und wirtschaftspädagogisch[en] Debatte“ (Elsholz 2019, 14) berücksichtige, lege das aktuell geltende „Hochschulrahmengesetz keine derartige Konkretisierung vor“

(ebd.). Weil so der Komplexität von Hochschulbildung nur unzureichend Rechnung getragen werde, bleibe „[d]ie Frage einer zeitgemäßen Interpretation des Bildungsauftrags der Universitäten […] damit Auftrag für den Diskurs“ (ebd.).

Eine solche Interpretation finde sich etwa in Wolters (2015, 36; zitiert nach Elsholz 2019, 14), Ansatz einer „wissenschaftsbasierte[n] professionelle[n] Handlungsfähigkeit.“ Tatsächlich stellen Wolters (2015, 36; hervorgeh. i. O.) Überlegungen ein Plädoyer gegen ein „verengtes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit als Leitbild der ‚Bologna-Universität‘“ (Wolter 2015, 36; hervorgeh. i. O.) dar. Entsprechend müsse, so Wolter (ebd.), dieses Leitziel „neben berufsrelevanten Kompetenzen eine wissenschaftliche, kritisch-reflexive Haltung und intellektuelle Neugierde mit einschließ[en].“.

Zur Weiterentwicklung von Wolters (vgl. 2015) Konzept schlägt Elsholz (2019, 15) die „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ vor. Wissenschaftlich sei diese Handlungsfähigkeit in mehrfacher Hinsicht: Zunächst dadurch, dass sie „auf die stets fachwissenschaftlich rückzubindenden Inhalte eines Studiums [verweist]“ (ebd.). Zudem markiere der Begriff „eine Differenz zur beruflichen (Weiter-)Bildung […], die sehr viel stärker erfahrungsbasiert ausgerichtet ist“ (ebd.). Zudem sei in dem Begriff bereits angelegt, dass wissenschaftliche Aussagen stets als überprüfbar und potenziell reversibel zu betrachten seien:

> „Der Weg zu diesen Erkenntnissen ist methodisch abgesichert. Im Rahmen des Kompetenzmodells [des HQR] sind damit insbesondere die Bereiche ‚Wissen und Verstehen‘ als auch die Methodenkompetenz durch Anwendung wissenschaftlicher Methoden angesprochen“ (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Der Begriff „reflektiert verweist vor allem auf die individuelle personengebundene Zielsetzung von Hochschulbildung“ (Elsholz 2019, 15), wie sie bereits in Humboldts Universitätsideal angelegt gewesen sei. Diese Zielsetzung korrespondiere mit der im HQR mit erwähnten „Entwicklung von Professionalität“ (ebd.), der zugleich ein Wertebezug eingeschrieben sei:

> „Distanzierungsfähigkeit zu erwerben, auch Studieninhalte oder Vorgaben in Frage zu stellen, unterschiedliche argumentative und theoretische Positionen und Perspektiven einnehmen zu können – all dies bedarf der Reflexion, die in einem Studium zu fördern und einzuüben ist.“ (ebd.)

Handlungsfähigkeit – Elsholz (2019, 15) zieht diesen Begriff der Handlungskompetenz aufgrund der „strittige[n] Kompetenzdebatte der letzten Jahrzehnte“ vor – beziehe sich schließlich „vor allem auf die Arbeits- und Lebenswelt“ (ebd.). Die Arbeitswelt als explizites

Handlungsfeld wird dadurch gerechtfertigt, dass „Hochschulbildung […] stets in einem gesellschaftlichen Umfeld statt[findet]“ (ebd.) und daher niemals zweckfrei sein könne.

Ausgehend von diesem „Diskursangebot […] für eine zeitgemäße Formulierung des Ziels von Hochschulbildung“ (Elsholz 2019, 16) solle sich die hochschuldidaktische Forschung grundsätzlich stärker an Deweys (vgl. 1993; nach Elsholz 2019, 16) pragmatistischer Lerntheorie ausrichten. Denn dieser Ansatz stelle ein differenziertes Verständnis sowohl für „Handeln und Handlung“ (Elsholz 2019, 16) als auch für Reflexion bereit. Vor diesem Hintergrund argumentiert Elsholz (ebd., 18) auf „methodisch-instrumenteller Ebene“ schließlich für den Einsatz von studienbegleitenden Portfolios. Denn diese könnten Reflexionsprozesse initiieren, die sich auf die drei Dimensionen von Hochschulbildung gleichermaßen bezögen. So enthalte ein parallel zum gesamten Studium anzufertigendes Portfolio

> „sowohl alle im Studium erstellten Artefakte (also Haus oder Projektarbeiten, Aufzeichnungen o.ä.) als auch Reflexionen der Lehr- und Lerninhalte. Berufliche und Praxiserfahrungen können ebenfalls dokumentiert und mit den wissenschaftlichen Ansätzen in Abgleich gebracht werden. Ein Portfolio kann zudem dem Persönlichkeitsprinzip als dritter Orientierung curricularer Gestaltung Geltung verschaffen. Portfolios können durch die wiederkehrende Reflexion die Kritikfähigkeit der Nutzer entwickeln helfen und sie fördern zugleich die Möglichkeit der stärkeren Selbststeuerung von Lernprozessen. Theorie und Praxis, Aktion und Reflexion würden so verknüpft und wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit gefördert. Hier scheint die Verbindung zum Pragmatismus wieder auf, die es zu stärken gilt.“ (ebd.)

b. Kritische Einordnung

Mit der *wissenschaftlich reflektierten Handlungsfähigkeit* stellt Elsholz (vgl. 2019) ein Konzept vor, welches Wissenschaft, Berufs-/Praxisorientierung und Persönlichkeitsbildung als Ziele von Hochschulbildung gleichermaßen integrieren will. Hervorzuheben ist zunächst, dass hier bildungstheoretischen Überlegungen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen gleichermaßen Raum gegeben wird. Es zeigte sich bereits in Kapitel C.II.2, dass die Universität seit jeher nicht im luftleeren Raum existiert, sondern sich stets mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert gesehen hat. So ist die Rezeption des hochschulpolitischen Diskurses (vgl. WR 2015a und HRK und KMK 2017) zu würdigen, weil sich darin (wenn auch nicht immer verbindliche) Vorgaben zur Studiengangsentwicklung finden, die im Rahmen weiterer bildungstheoretischer Überlegungen berücksichtigt werden sollten. Im Vergleich zu Nieke und von Freytag-Loringhoven (vgl. 2014) wird damit die Berufsvorbereitung explizit und unabhängig vom *Hochschultyp* in ein übergeordnetes Ziel von Hochschulbildung integriert. Originell wirkt

das Plädoyer für Lernportfolios auf Basis Deweys (vgl. 1993; zitiert nach Elsholz 2019, 16) pragmatistischer Lerntheorie, die sich durch ihren Fokus auf erfahrungsbasierte Reflexionsprozesse anschlussfähig an Theorien des (akademischen) Kompetenzerwerbs erweisen (vgl. Kapitel C.III.7).

Ein wenig abstrakt mutet in Elsholz' (vgl. 2019, 15) Überlegungen der beanspruchte Wertebezug an, welcher sich auf die personenbezogene Dimension von Hochschulbildung bezieht. Mit dem Verweis auf Roth (vgl. 1971) gibt Elsholz (vgl. ebd.) hier eigentlich eine mögliche Richtung vor, wie sie sich in ähnlicher Form, aber auf differenziertere Weise im *Habitus der Wissenschaft* von Nieke und von Freytag-Loringhoven (vgl. 2014, 9) und im *Wissenschaftsethos* bei Nida-Rümelin (vgl. 2014, 143-152) wiederfindet. Bei Elsholz (vgl. 2019) bleibt jedoch unklar, ob die Handlungsfähigkeit auf spezifischen (etwa humanistischen) ethisch-moralischen Grundsätzen fußen soll oder ob letztere beliebig sind. Denn seine Darstellung des HQR machte deutlich, dass dieser einen solchen Wertebezug nur bedingt enthält (vgl. Elsholz 2019, 15). Im HQR wird zwar deutlich, dass Absolventinnen und Absolventen ihr berufliches Handeln im Hinblick auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen kritisch reflektieren sollen, doch bleibt unklar, auf welcher ethischen Grundlage die Reflexion erfolgen soll. Neben Nieke und von Freytag-Loringhoven (vgl. 2014) sowie Nida-Rümelin (vgl. 2014) findet sich ein stärkerer Wertebezug ausgerechnet bei Wolter (vgl. 2015, 36), dessen Konzept Elsholz (vgl. 2019) eigentlich weiterzuentwickeln beansprucht. Zwar mag Wolters (2015, 36) Idee einer „wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz" durch den Begriff *professionell* den Eindruck einer starken Arbeitsmarktorientierung erwecken. Tatsächlich jedoch plädiert er auf differenzierte Weise dafür, dass „[a]kademische Bildung […] gegenüber anderen Formen einer beruflichen Ausbildung eine *differentia specifica* aufweisen [muss], wenn sie nicht zu einer mehr oder weniger beliebigen Form beruflicher Qualifizierung mutieren will oder soll" (ebd.; hervorgeh. i. O.). So halte eine „Neuinterpretation des ‚klassischen' Bildungsverständnisses" (ebd., hervorgeh. i. O.) an der Hochschule zunächst an „humanistische[n], an der Idee der Menschen- und Bürgerrechte orientierte[n] Wertvorstellungen" (ebd.) fest. Ferner spiegelten „Reflexions- und Kritikfähigkeit nicht nur […] eine wissenschaftliche, sondern auch eine gesellschaftliche Haltung" (ebd.) wider, die sich durch „eine Distanz gegenüber dem ‚Fachmenschentum'" (ebd., hervorgeh. i. O.) sowie durch zivilgesellschaftliches Engagement auszeichne. Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt, dass Wolter (vgl. ebd.) akademische Bildung auch auf Kompetenzebene zu konzeptualisieren versucht, wobei hier die zuvor erwähnten

bildungstheoretischen Überlegungen interessanterweise kaum noch sichtbar sind – und infolgedessen weniger von einem *kompetenztheoretischen Bildungsbegriff* i. S. Pollaks (vgl. 2021) die Rede sein kann.

Schließlich fällt auf, dass Elsholz' (vgl. 2019, 8) die *Digitalisierung von Hochschulbildung* zwar als einen von mehreren gegenwärtigen Trends an Hochschulen bezeichnet, die eine Neujustierung der Ziele akademischer Bildung notwendig machten. Allerdings wird die Digitalisierung in seiner darauffolgenden Konzeptualisierung nicht mehr erwähnt.

Ganz anders diskutiert etwa Hemminger (vgl. 2023, 78) in ihrer Publikation *Bildung im digitalen Wandel* die Implikationen der Digitalisierung für die Hochschulbildung. Grundsätzlich bedürfe es heutzutage einer Bildung an Hochschulen, „die den Studierenden aller Disziplinen das Rüstzeug an die Hand gibt, sich am akademischen und gesellschaftlichen Diskurs über technische und wissenschaftliche Entwicklungen zu beteiligen" (ebd.). Hochschullehrende ständen daher in der besonderen Verantwortung, ihre Studierenden darin zu fördern, „sich mit innovativer Technik und Wissenschaft analytisch auseinandersetzen zu können" (ebd., 83). Es handle sich dabei um eine Fähigkeit, die sich „zunehmend zur Schlüsselkompetenz für alle mündigen Bürger:innen [entwickelt]" (ebd.). Diese sei deswegen so bedeutsam, weil Studien – wie die der TechnikRadar (vgl. acatech und Körber Stiftung 2019, 16; nach Hemminger 2023, 78) – zeigten, „dass besonders ressourcenstarke Befragte (die besser gebildet und finanziell wenig eingeschränkt sind) die technische Entwicklung als unaufhaltsame Entwicklung, ähnlich einer Naturgewalt, ansehen" (Hemminger 2023, 78).

Auf dieser Grundlage tritt Hemminger (ebd.) dafür ein, die „Science and Technology Awareness" (STA) als zentrale Kompetenz künftiger Hochschulbildung zu betrachten. Diese „bezieht sich auf die Relevanz von Naturwissenschaft und innovativer Technik in Bezug auf soziale und ethische Fragen auf einer Makroebene und setzt bewusst nicht bei individuellen Interessen und persönlichen Erfahrungen an" (ebd., 85). Daher sollten sich Studierende notwendiges spezifisches Wissen in Form von Konzepten und Methoden erarbeiten, welche die „Verknüpfungen sozialer, naturwissenschaftlicher und technischer Phänomene" (ebd.) verdeutlichen und eine Technikfolgenabschätzung ermöglichen. Ein solcher Zugang könne Studierende schließlich befähigen, am „gesellschaftlichen, akademischen und professionellen Diskurs über naturwissenschaftliche und technische Themen" (ebd.) teilzunehmen und „für sie erstrebenswerte Zukunftsszenarien auf gesellschaftlicher, aber auch auf persönlicher Ebene zu diskutieren und

aktiv zu bearbeiten“ (ebd.). Mit ihrem Fokus auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf Gesellschaft und (Hochschul-)Bildungsprozesse knüpft Hemminger (vgl. 2023) implizit zum einen an Pollak (vgl. 2021) an, der mit der Digitalkompetenz sowie Technik- und Technologiekompetenz die aktive Gestaltung von Gesellschaft unter den Bedingungen digitalisierter Lebenswelten als Bildungsziele hervorhebt (vgl. Kapitel D.II.3). Zum anderen stellt die STA ein Konzept dar, das den zuvor erwähnten Empfehlungen des WR (vgl. 2022b, 14) entsprechen könnte, Studierende in ihrer *digitalen Souveränität* zu fördern, um die (inzwischen zunehmend digitalisierte) Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

4. Universitätsgemäße Persönlichkeitsbildung nach Jens J. Rogmann

a. Hermeneutische Rekonstruktion

In seinem Beitrag *Persönlichkeitsentwicklung als Qualifikationsziel an deutschen Universitäten?* geht Jens J. Rogmann (vgl. 2016) der Frage nach, was unter dem Bildungsziel der Persönlichkeitsentwicklung konkret zu verstehen sei und wie diese im Rahmen des universitären Studiums zielgerichtet gefördert werden könne. Rogmann ist promovierter Diplompsychologie und ist an der Universität Hamburg u. a. als Koordinator für Fachüberschreitendes Studium im Studiengang BA Erziehungs- & Bildungswissenschaft und als Verantwortlicher für das Modul Schlüsselkompetenzen tätig (vgl. Universität Hamburg o. J.).

Rogmann (vgl. 2016, 141) unterstreicht die Bedeutung seiner Forschungsfrage zunächst mit dem Argument, dass dem alltäglichen Verständnis von *Persönlichkeit* ein hoher gesellschaftlicher Wert beigemessen werde. Dies zeige sich etwa in der Wirtschaft, wo die Persönlichkeit eines Menschen und deren Entwicklung „ein entscheidendes Differenzierungsmerkmal für die Auswahl und Beschäftigung von Hochschulabsolventen durch Unternehmen“ (ebd.) darstelle. Zugleich deuteten Forschungsergebnisse auf einen hohen Einfluss der Variable *Persönlichkeit von Lehrkräften* auf Lernprozesse. Wenn Persönlichkeit wiederum zum expliziten Studienziel erklärt werde, sei zu beachten, den Selbstkultivierungsaspekt des Humboldt’schen Universitätsideals nicht voreilig und unhinterfragt als *Self-improvement* aufzufassen (vgl. ebd., 142). Denn „ohne kritische Reflexion der ihr zugrunde liegenden Annahmen, Werte und Menschenbilder“ (ebd.) könne die Persönlichkeitsentwicklung u. U. auf eine funktionale Anpassung an Arbeitsmarktregime „oder gar [auf] eine offene Förderung von ‚Marketing Charakteren‘“

(ebd., 142-143; hervorgeh. i. O.) hinauslaufen – und auf diese Weise einem „neoliberalen, meritokratischen Zeitgeist“ (ebd., 142) das Wort reden.

Jenseits eines Alltagsverständnisses von Persönlichkeit als „Temperament, Charisma, selbstsicherem Auftreten oder auch der Summe individueller Eigenarten“ (ebd., 143) definiere die Psychologie den Begriff anhand von tendenziell „zeitstabilen Merkmalen und Verhaltensmustern, nach denen sich Menschen unterscheiden lassen. Dazu gehören […] insbesondere:

- die Beschreibung und Ausprägung von Eigenschaftkonstrukten, nach denen wir typischerweise Menschen unterscheiden (‚Temperament‘, z.B. ‚Big-5‘[65]);
- die Werthaltungen und Einstellungen einer Person – auch zu sich selbst;
- persontypische Bedürfnisse, Interessen, Handlungsüberzeugungen und Anforderungsbewältigungsneigungen; und schließlich
- Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (ebd., 143; hervorgeh. i. O.).

Trotz ihrer wissenschaftlichen Beforschung bleibe die Persönlichkeit ein umstrittenes Konstrukt, deren Definition vom jeweiligen „Paradigma und Menschenbild des Forschenden“ (Rogmann 2016, 143) abhänge. Im Rahmen universitärer Bildung seien „‚Änderungen der Persönlichkeit‘ (z.B. zwischen Studienbeginn und Studienende) nicht […] als Änderungen des Temperaments (‚Big-5‘)“ (ebd., 144; hervorgeh. i. O.) zu betrachten. Stattdessen müssten derartige Persönlichkeitsveränderungen „komplexe Kompetenzen (z. B. bei sozialen Anforderungen) sowie das breite Feld von Interessen, Werthaltungen, Einstellungen, Selbstbild, Bewältigungsstilen usw.“ (ebd.) umfassen. Auch wenn noch relativ unerforscht sei, „welche persönlichen Merkmale (systematisch oder zufällig oder mehrheitlich) durch ein Universitätsstudium entwickelt werden“ (ebd.), stehe man vor dem grundsätzlichen Problem, „keine Antwort auf die normative […] Frage [zu haben], welche Persönlichkeitsmerkmale (nicht) ‚entwickelt‘ bzw. entfaltet werden sollen (und wer darüber denn bestimmt)“ (ebd., hervorgeh. i. O.).

Rogmann (vgl. 2016, 144) schlägt vor, den Begriff der Persönlichkeits*entwicklung* von der Persönlichkeits*entfaltung* abzugrenzen, da letztere dem klassischen Bildungsbegriff näherstehe. Persönlichkeitsentwicklung beschreibe im aktuellen Sprachgebrauch tendenziell „eine

[65] Der Begriff *BIG-5* steht für fünf verschiedene Dimensionen von Persönlichkeit, nämlich *Offenheit für neue Erfahrungen*, *Gewissenhaftigkeit* (Perfektionismus), *Extraversion* (Geselligkeit, Extravertiertheit), *Verträglichkeit* (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Wärme im Umgang mit anderen) sowie *Neurotizismus* (Nervosität, Ängstlichkeit und Gefühlsschwankungen) (vgl. Asendorpf und Neyer 2012, 107).

gezielte Anpassung und Förderung der Verwertbarkeit einzelner, individueller, sozial erwünschter, verwertbarer (‚marktgängiger') Personmerkmale," (ebd., hervorgeh. i. O.). Die Persönlichkeitsentfaltung indes definiert Rogmann (ebd.) erkennbar normativ als „ganzheitliche, erfahrungsoffen-transformative, emanzipierende Förderung des kritischen und praktischen Reflexionsvermögens sowie verantworteter Handlungsfähigkeit zur mündigen Gestaltung sozialer Interaktion."

Werde die Entwicklung von Persönlichkeit (i. S. einer *Entfaltung*) schließlich zum Studienziel erklärt, verweise dies auf Humboldts Idee der Charakterbildung im Rahmen des Studiums (vgl. Rogmann 2016, 146). Allerdings habe die Universität diese Verknüpfung von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn und persönlicher Entwicklung "lange nicht hochschuldidaktisch (und bildungstheoretisch) unterfüttert" (ebd.). Dies sei insofern problematisch, als Studierende im universitären Studium zuvorderst die fachwissenschaftliche Grammatik in Form zentraler „Wissensbestände, Konzepte, Kategorien und Methoden" (ebd., 146) kennenlernten. Dadurch drohten jedoch wissenschaftliche Methoden und Kenntnisse i. S. Foucaults und Gordons (vgl. 1980; nach Rogmann 2016, 146) als *Wahrheitsregime* aufgefasst „und so bereits innerhalb einer Fachdisziplin einem emanzipatorischen, kritischen Denken Grenzen aufgezeigt [zu] werden" (ebd.). Die „Dominanz der fachwissenschaftlichen Orientierung" (ebd.) berge somit das Risiko,

> dass Studierende sich entweder von der Interaktion mit anderen Disziplinen und Lebenswelten abwenden (Bourdieus Habitus) oder die ‚Grammatik' der Fachwissenschaft (unreflektiert) auf sich selbst und andere Bereiche (z.B. andere Disziplinen, Berufsfelder, Gesellschaft, Politik, Lebenswelt, Alltag) zu übertragen suchen, ohne grundsätzliche Unterschiede und Limitationen zu erkennen (‚Fachidiotie')." (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Vor diesem Hintergrund müsse eine „‚universitätsgemäße' Persönlichkeitsbildung fächerübergreifend" (Rogmann 2016, 147; hervorgeh. i. O.) angelegt sein und auf Persönlichkeitsentfaltung – verstanden als „emanzipierende Förderung des kritischen und praktischen Reflexionsvermögens" (ebd., 144) – abzielen. Als eine universitätsgemäße Persönlichkeitsbildung, die zugleich legitimationsfähig sei, böte sich etwa Barnetts (vgl. 1997; nach Rogmann 2016, 2016, 146-148) Konzept einer *Higher Education: A Critical Business* an, welche „die gesellschaftliche Funktion einer modernen Universität als eine die Wissenschaft, Welt und das Subjekt nachhaltig, zukunftsfähig und gesellschaftskritisch reflektierende [bestimmt]" (Rogmann 2016, 147). Nach dessen Theorie besteht die primäre Aufgabe der Universität darin „der Zivilgesellschaft ein breites, kritisches Potenzial zur Aufnahme und nachhaltigen Bewältigung von

Zukunftsfragen der globalisierten Gesellschaften zur Verfügung zu stellen“ (ebd.). Dabei vermutet Rogmann (ebd.), dass ein solches Verständnis hierzulande "zumindest in politischen Kreisen anschlussfähig sein [könnte].“ Eine so verstandene universitäre Persönlichkeitsbildung präge „in größerem Ausmaß Bürger als gesellschaftlich Teilhabende, die für ein deliberativ-demokratisches Handeln geeignete psychische, soziale und (ideologie-)kritische Voraussetzungen und Einstellungen mitbringen“ (ebd.). I. S. Böckenfördes (1976, 60; zitiert nach Rogmann 2016, 148) bewirke eine solche Bildung die Stärkung der „moralischen Substanz des einzelnen“ und leiste dadurch einen Beitrag zum Zusammenhalt und der Zukunftsfähigkeit der freiheitlichen demokratischen Gesellschaft. Diesbezüglich bleibe die Universität derzeit jedoch „weit unter ihren Möglichkeiten“ (Rogmann 2016, 148).

Zur theoretischen Unterfütterung schlägt Rogmann (2016, 148) ebenfalls eine Orientierung an Barnett (vgl. 1997; nach Rogmann 2016, 148) vor. Eine an Reflexivität, Kritikfähigkeit und Emanzipation orientierte Persönlichkeitsentfaltung erfordere demnach

> „neben einer vertieften Kritik innerhalb der und zwischen den Wissenschaften (critical reason) zusätzlich die Förderung der transformierenden Auseinandersetzung mit der eigenen Person (critical self-reflection) und die Förderung reflektierender und gestaltender Bezüge zur außeruniversitären Welt (critical action).“ (ebd.)

Im Rahmen dieser Zielvorstellung müsse die Universität zunächst das kritische Denken fördern, welches – ähnlich einer Formel – „einen Minimalkonsens universitärer Lehre [darstellt]“ (Rogmann 2016, 148). Der Persönlichkeitsbildung zuträglich sei „dabei insbesondere die Vermittlung der Explizierung, des Infragestellens und Prüfens von eigenen, persönlichen Annahmen in der Auseinandersetzung mit anderen“ (Rogmann 2016, 148). Gerade die Universität könne aufgrund ihrer unterschiedlichen Wissenschaftskulturen einen Ort darstellen, der das kritische Denken „in einem viel weiteren Verständnis fördert“ (Rogmann 2016, 149). Sie könne Studierende befähigen, „Ideologien in Frage zu stellen, sich mit Hegemonieprozessen auseinanderzusetzen, Machtverhältnisse zu hinterfragen, ‚Entfremdungsprozesse‘ zu entdecken, Demokratie im Diskurs zu praktizieren usw.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Vor diesem Hintergrund brauche es „Schnittstellen zwischen der Universität und den außeruniversitären Lebens-, Gesellschafts- und Berufswelten“ (Rogmann 2016, 149), die eine „Reflexion auf das Allgemeinwohl“ (ebd.) ermöglichen sollen und die von Rogmann (ebd.) als „Praxis- und Weltbezüge“ beschrieben werden. Für eine kritische, systematische und wissenschaftlich relevante Reflexion böten sich *gesellschaftliche Schlüsselprobleme* i. S. Klafkis (vgl.

2007; nach Rogmann 2016, 149) ebenso an wie „Alltags- und Berufsfelderfahrungen“ (Rogmann 2016, 149.).

Auch wenn Wissen zeit- und ortsunabhängig erworben werden könne, erfordere die Persönlichkeitsbildung „über eine innere Selbstreflexion hinaus“ (Rogmann 2016, 150) zwingend soziale Kontexte. Die Reflexion von Studierenden über sich selbst – über ihre Biographie, Neigungen und Bedürfnisse – werde dabei nicht bloß additiv neben Reflexion über die Interessen und Neigungen anderer gestellt:

> „Die Reflexion des Umgangs in der Gruppe bietet vielmehr darüber hinaus die Möglichkeit, auch etwas über die Art der Auseinandersetzung selbst – die ‚Gruppendynamik‘, die Machtverhältnisse und Interessen, stillschweigende und explizierte ‚kulturelle‘ Ge- und Verbote, Feedbackgeben und -nehmen, ‚praktizierte Demokratie‘ usw. zu lernen.“ (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Rogmann (vgl. 2016, 151) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass in der Lehrpraxis noch zu wenig Kenntnisse über die Gestaltung eines entsprechenden „sozialkommunikative[n] Bezugsrahmen[s]“ vorhanden seien, obwohl derartige Bedingungen „auch im fachwissenschaftlichen, ‚herrschaftsfreien Diskurs‘ zur Wahrheitskonstruktion idealiter gegeben sein sollten“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Denn bei einer solchen, auch sozial eingebetteten, Persönlichkeitsbildung

> „handelt es sich um ein komplexes Geflecht aus Moderation- und Gesprächsführung, Mediation und Konfliktaustragung, Kulturkritik und Hermeneutik sowie einer Wahrnehmung für die komplexen Macht- und Motivationsverhältnisse, die zudem interaktiv, reflexiv und auf der Grundlage einer entsprechend förderlichen Wertkultur immer wieder erarbeitet werden müssen.“ (ebd.)

Als problematisch beschreibt Rogmann (vgl. 2016, 151-153) ferner die unter Persönlichkeitsbildung häufig subsumierten additiven Lernangebote, welche entlang der Trias aus Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen konzipiert seien. Im Sinne der in Kapitel C.III.4 erwähnten Kritik an einer z. T. künstlich anmutenden Trennung von Kompetenzbereichen kritisiert er, dass sich bspw. „die Förderung von Präsentationsfähigkeit gerade nicht auf die Gestaltung von Folien oder rhetorische Prägnanz“ (ebd., 152) beziehe. Denn auf Basis des zuvor beschriebenen Bildungsverständnisses müsse diese gleichermaßen „‚kognitive Empathie‘, […] den Einbezug des Zuhörerkreises und die Fürsorge für die eigene Person bei Lampenfieber oder wahrgenommenem ‚Druck‘“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) fördern.

Auch der Anspruch, durch Methodenkompetenzen zu einer *subjektbezogenen Selbstorganisationsdisposition* beizutragen, sei unzureichend, weil sie „die macht-, ideologie- und hegemoniekritische Untersuchung der Lernziele, -inhalte und -motive gerade nicht zum Gegenstand der Reflexion [macht]“ (Rogmann 2016, 152). I. S. einer reflexiven und ideologiekritischen „‚universitätsgemäße[n]‘ Persönlichkeitsbildung“ (ebd.) schlägt Rogmann (2016, 153; hervorgeh. i. O.) daher vor, „mindestens übergangsweise die gängige Trias der sozialen, personalen und methodischen Schlüsselkompetenzen um ein viertes Element ‚Kritische Kompetenz‘ zu erweitern.“ So solle es in Seminaren „zum Stress- und Zeitmanagement“ (ebd.) nicht nur um Selbstoptimierung in unveränderbaren Rahmenbedingungen gehen, sondern auch „um die Auseinandersetzung mit den diesbezüglichen Annahmen (z.B. Nicht-Änderbarkeit der Studien- oder Arbeitsbelastungen), möglichen Gründen für diese (z.B. Hegemonieprozesse) und möglichen Folgen (z. B. Entfremdung, Leben der Interessen anderer)“ (ebd.). Eine solches Lernarrangement rege idealiter zur kritischen Auseinandersetzung „mit der eigenen Motivation und zum Nachdenken über alternative (z.B. gemeinschaftlich-politische) Bewältigungsstrategien“ (ebd.) an.

Bzgl. der Frage, ob die Persönlichkeitsbildung eher fachintegriert oder additiv (außerhalb des Fachstudiums) zu erwerben sei, betont Rogmann (vgl. 2016, 154) die Vorteile letzterer Alternative. Denn es könnten „gerade auch Lerngegenstände mit starkem Alltags- und Lebensweltbezug sowohl die Zugänglichkeit wie den Transfer in außeruniversitäre Bezugssysteme stark erhöhen“ (ebd.). Daher ist es seiner Auffassung nach auch

> „‚universitätsgemäß‘, wenn in Lehr-Lern-Settings nicht der Lerngegenstand selbst fachwissenschaftlich ist, aber die Ziele, Inhalte und Lehr-Lern-Methoden einer wissenschaftlichen, umfassenden Reflexion (mindestens exemplarisch) zugänglich gemacht werden“ (Rogmann 2016, 154; hervorgeh. i. O.).

b. Kritische Einordnung

Rogmanns (vgl. 2016) Konzept einer gesellschafts- und universitätsgemäßen Persönlichkeitsbildung trägt in mehrfacher Hinsicht zur Diskussion über den universitären Bildungsbegriff bei. Zunächst durch den Versuch, den häufig verwendeten Begriff der Persönlichkeitsentwicklung durch Konzepte der Psychologie[66] greifbar zu machen. Einleuchtend erscheint dabei sein

[66] Die wissenschaftliche Beforschung der Persönlichkeit und *Persönlichkeitsentwicklung* betrifft jedoch nicht nur die Psychologie, sondern auch andere Disziplinen wie z. B. die Soziologie, (vgl. Bauer und Hurrelmann, 2021). Dort definieren die Autoren *Persönlichkeit* als „die individuelle und einmalige Struktur von körperlichen und psychischen Merkmalen, Eigenschaften und Dispositionen eines Menschen bezeichnet. Unter

Standpunkt, die menschliche Persönlichkeit weiter zu fassen als im Rahmen der BIG-5-Persönlicheitsausprägungen und darunter auch das Selbstbild, persönliche Interessen, Einstellungen oder sogar Kompetenzen zu verstehen (vgl. Rogmann 2016, 144).[67] Gleichermaßen originell erscheint seine Argumentation für studienfachüberschreitende Inhalte (vgl. Rogmann 2016, 154), die hier als sinnvolle Ergänzung des Fachstudium erscheinen. Bereits Huber (1998, 8) kam beim „Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute“ vor knapp drei Jahrzehnten zu dem Schluss, dass das Fachstudium und fächerübergreifende Angebote zusammenzudenken seien:

> „Für Bildung und Universität interessant ist also nicht fächerübergreifendes oder gar ungefächertes Studium bzw. Wissen per se, sondern die Bewußtheit der Fachüberschreitung und das bewußte Lernen der Verständigung zwischen den Fächern. Es ginge also nicht um eine Entleerung und Auflösung des Fachhabitus […], sondern um seine Auffüllung und Anreicherung. Der Weg heißt nicht Verflüssigung fachlicher zu fachunabhängigen Qualifikationen, sondern Fachstudium *und* dessen Überschreitung auf einen anderen, womöglich umgreifenden Horizont hin, heiße diese Praxis, Schlüsselproblem, Philosophie – wie schon gesagt, ‚Fach plus…‘.“ (ebd., 105; hervorgeh. i. O.)

Knapp zwei Jahrzehnte später spricht sich Huber (vgl. 2016, 115) jedoch deutlicher dafür aus, fachfremde Studienelemente zur Förderung von Orientierungs- und Reflexionswissen an Fachinhalte rückzubinden, denn

> „deren Gegenstände sind nicht über alle Fächer hinweg die gleichen, können nicht für alle übereinstimmend fixiert werden (oder sie ergäben ein Pensum, das in den wenigen Stunden, die dafür zur Verfügung stehen, nicht bewältigt werden kann). Naturwissenschaftler und Ingenieure brauchen zur Reflexion ihres Wissens und beruflichen Handelns (z.B. zur Technikfolgenabschätzung und -bewertung) andere Kenntnisse und Fragestellungen als

---

Persönlichkeitsentwicklung lässt sich folglich die Veränderung wesentlicher Elemente dieser Struktur im Verlauf des Lebens verstehen. Je nach Herausforderung verändern Menschen als umweltbezogene und lernfähige Wesen bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit ihre Verarbeitungsstrategien und konstruieren so ihre eigene Lebensgeschichte (‚Biografie‘)“ (ebd., 131).

[67] Ein diese Aspekte integrierendes *Persönlichkeitsmodell* innerhalb der Psychologie findet sich bspw. bei McAdams und Pals (2006, 208) Persönlichkeitsmodell *New Big Five*, das neben genetischen Faktoren u. a. vom Individuum vollzogene „characteristic adaptions“ als Teil menschlicher Persönlichkeitsentwicklung auffasst und dabei den Anspruch erhebt, ein „framework for understanding the whole person“ (ebd., 204) zu beschreiben: „Beyond dispositional traits, human lives vary with respect to a wide range of motivational, social– cognitive, and developmental adaptations, contextualized in time, place, and/or social role. Characteristic adaptations include motives, goals, plans, strivings, strategies, values, virtues, schemas, self-images, mental representations of significant others, developmental tasks, and many other aspects of human individuality that speak to motivational, social–cognitive, and developmental concerns.” (ebd., 208). Weil McAdams und Pals (2006, 209) Konzept neben der Integration von Strategien, Werten, Motiven und Zielen auch „coping mechanisms“ umfasst, könnte ein solches Verständnis menschlicher Persönlichkeitsentwicklung leichter anschlussfähig an das in Kapitel C.III. vorgestellte Verständnis von *Kompetenz* und insbesondere von Kompetenzentwicklung sein. Durch die genannten Aspekte würde es schließlich auch über die *Entfaltung kognitiver Fähigkeiten* i.S. Schlaegers (vgl. 2010, 102) hinausgehen

> Ökonomen und Juristen, und diese noch wieder andere als Mediziner (mit ihren professionsbezogenen Ethiken)."

Auch wenn die Rückbindung an Fachinhalte i. S. einer späteren *mündigen Berufstätigkeit* (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9) plausibel begründet wird, erscheint Rogmanns (2016, 151-154) Argumentation *für* eine Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen jenseits des Fachstudiums durchaus stichhaltig. Dabei ist insbesondere das Argument zu würdigen, dass ein solcher Ansatz davor bewahren könne, den fachspezifischen Weltaufschluss für ein Wahrheitsregime zu halten (vgl. ebd., 146). Damit beschreibt er einen Ansatz, der i. S. Humboldts Konzept einer *Einheit der Wissenschaft* das Einordnen fachspezifisch gewonnener Erkenntnisse in größere wissenschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge ermöglichen kann. Darüber hinaus sollte die Bearbeitung *epochaltypischer Schlüsselprobleme* i. S. Klafkis (vgl. 1985, 21) durch ihre *Praxis- und Weltbezüge* ein Bildungspotenzial eröffnen, das der Lebens- und Alltagswelt von Studierenden bisweilen näher sein dürfte als ausschließlich studienfachbezogene Inhalte.

Ferner adressiert der *sozialkommunikative Bezugsrahmen* den Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen und zielt auf ein umfassendes Reflexionsvermögen, das neben kognitiv-rationalen auch auf motivational-affektiven Kompetenzmerkmalen wie Einstellungen und individuellen Interessen basiert. Die dabei intendierte „Handlungsfähigkeit zur mündigen Gestaltung sozialer Interaktion" (Rogmann 2016, 144) entspricht dabei einem Verständnis der Persönlichkeitsbildung, das durch den Fokus auf (ideologie-)kritisches Denken einer Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement auch jenseits der späteren beruflichen Rolle Vorschub leisten dürfte.

Auch aus bildungsphilosophischer Sicht erscheint die Forderung nach *Praxis- und Weltbezügen* relevant, da diese auf ein Defizit rein kognitiver Befähigungen hinweisen. Für den universitären Bildungsprozess ist es zwar einerseits zentral, *gesellschaftliche Schlüsselprobleme* kognitiv (z. B. unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Befunde und ethischer Gesichtspunkte) zu reflektieren und dadurch Studierende zu befähigen, „ihre Entscheidungen verantwortungsethisch [zu] begründen" (HRK und KMK 2017, 7). Bisweilen erscheint dies jedoch unzureichend, um „eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen" (ebd.). So bildet zwar bereits bei Aristoteles Urteilskraft die höchste der sog. dianoetischen Tugenden, die darauf abzielen, „unsere Fähigkeiten, richtig zu denken und zu urteilen, zu voller Entfaltung zu bringen" (Nida-Rümelin

2013, 170). Allerdings ist diese für ihn „noch kein Ausdruck von Weisheit“ (ebd.) – im Gegensatz zu Platon, der darin die höchste Form von Weisheit sieht und dafür den Begriff *Sophía* (Altgriechisch σοφία) wählt. Nach Aristoteles jedoch soll

> „[d]ie politische Wissenschaft, die Philosophie des richtigen Handelns als aktiver Bürger einer politischen Gemeinschaft […] praxisrelevant sein, der – ins Moderne übertragen – geschickte Umgang mit empirischen Daten, qualitative und quantitative Methoden moderner Sozialwissenschaft reichen dafür nicht aus. Der Adressat ist vielmehr die aus Erfahrung lebensklug gewordene Person […]. Die entsprechende Tugend, phrónesis (gr. *Φρόνησις*), hat Züge einer dianoetischen, aber auch einer ethischen Tugend. Sie zeigt sich in Urteilskraft und in überzeugender Praxis gleichermaßen.“ (ebd., 171)

Während dianoetische Tugenden wie die Urteilskraft nach seiner Auffassung „im besten Fall Ergebnis von Belehrung [sind]“ (Nida-Rümelin 2013, 171), entständen ethische Tugenden (z. B. Tapferkeit als „das Mittlere zwischen Feigheit und Tollkühnheit“ (ebd., 172)) durch die „Gewöhnung an eine Praxis“ (ebd.). Im Gegensatz zu Platon vertritt Aristoteles die Auffassung, „dass gerade diejenigen Tugenden, die für die Praxis ausschlaggebend sind, nur durch die Einübung, die Wiederholung und Anleitung in einer Praxis entwickelt werden können“ (ebd., 172), m. a. W.: die (kognitive) ethische Reflexion über das moralisch Angemessene stellt per se noch kein angemessenes Verhalten in der Lebenspraxis sicher. Dafür sprechen nicht zuletzt Erkenntnisse aus der moralpsychologischen Forschung. Kohlbergs (vgl. 1969 und 1996; zitiert nach Keller 2005, 4) Untersuchungen konnten bspw. zeigen, dass es eine strukturierte Entwicklung moralischer Prinzipien gibt, die durch *Erfahrungen in der sozialen Praxis* erst geformt werden. Dementsprechend ist moralische Entwicklung für Kohlberg „nicht nur ein intern regulierter kognitiver Entwicklungsprozess, sondern die moralische Entwicklung wird durch Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme in sozialen Interaktionen gefördert.“ (Keller 2005, 4). Soziale Interaktion stellt somit weniger ein bloßes Anwendungsfeld, sondern den entscheidenden Resonanzraum dar, in dem theoretische Reflexion in ein verantwortungsvolles praktisches Handeln überführt werden kann.

5. Universitäre Bildung als forschendes Lernen nach Dieter Euler

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Dieter Eulers (vgl. 2005) inzwischen zwei Jahrzehnte alter Ansatz des *forschenden Lernens* bemüht sich um eine Aktualisierung des Humboldt’schen Universitätsideals für das 21. Jahrhundert, indem er ein kompetenztheoretisches sowie praxisorientiertes Bildungsverständnis

entwirft. Euler ist Wirtschaftspädagoge und inzwischen emeritierter Professor für Educational Management an der Universität St. Gallen, wobei seine Forschungsschwerpunkte auf Wirtschaftspädagogik, Bildungsmanagement und Hochschulentwicklung liegen (vgl. Universität St. Gallen o. J.).

Euler (vgl. 2005, 252-258) beginnt seine Erläuterungen mit einer Kritik an den Bologna-Reformen und den Zuständen an Universitäten Anfang der 2000er Jahre. Dabei moniert er insbesondere den Universitätsalltag „in den sogenannten ‚Massenfächern'" (ebd., 253; hervorgeh. i. O.), in dem „in überfüllten Hörsälen […] im festen Takt der Bildungsfließbänder primär Fächer, nicht Menschen unterrichtet [werden]" (ebd., 254). In der Konsequenz gehe es primär um das Bestehen von Prüfungen und nicht um das zielgerichtete Vorbereiten auf „das Bestehen in einer Lebens-, Berufs- oder Gesellschaftspraxis" (ebd.).

Insgesamt spiegelten diese Umstände eine Situation der „Universität zwischen alten Idealen und neuen Realitäten" (ebd., 256) wider. Erstere bezögen sich auf ein Konzept des *forschenden Lernens* von Studierenden, das zu Humboldts Zeiten auf der „Einheit von Forschung und Lehre" (ebd., 255), ferner einer „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden" (ebd.) und schließlich der „Einheit der Wissenschaft" (ebd.) beruht habe. Letztere gingen vom „aktuellen wissenschafts- und hochschulpolitischen Kontext" (ebd.) aus, der im Zuge der Bologna-Reformen von Universitäten grundsätzlich mehr *Praxisbezogenheit* erwarte. Dies zeige sich darin, dass bereits das Bachelorstudium „den Absolventen eine Berufs- und Beschäftigungsbefähigung verleihen [soll]" (ebd., 265) und Forschungsmittel häufig erst „dann vergeben [werden], wenn die Fragen anwendungsorientiert formuliert und die Ergebnisse verwertbar bzw. nützlich sind" (ebd.). Euler (ebd., 257) kritisiert dabei die Tatsache, dass Hochschulen so „verstärkt einem Wettbewerbsgedanken aus[gesetzt werden]." In der gegenwärtigen Situation habe sich Humboldts Gemeinschaft aus Lehrenden und Lernenden vor allem „in den Studiengängen mit hohen Studierendenzahlen zu einer anonymen Masse gewandelt, in denen […] nicht das Sprechen oder gar Widersprechen dominiert, sondern das Hören und Reproduzieren von Dargebotenem" (ebd., 257-258). Auch sei die „Einheit der Wissenschaft […] längst einer Parzellierung in spezialisierte Bindestrich-Wissenschaften" (ebd. 258) gewichen.

Vor diesem Hintergrund hat Euler (2005, 258) ein „[f]orschendes Lernen in neuen Kontexten" im Sinn, welches einer grundsätzlichen Modernisierung und „eine[r] Übertragung auf neue

Kontexte“ (ebd.) bedürfe. Für ein zeitgemäßes Verständnis seien daher „zwei Konzeptbezüge aufzunehmen und zu diskutieren:

- Normativ ist auszuweisen, auf welche Ziele hin das (forschende) Lernen ausgerichtet werden soll. Hier wären die bildungstheoretischen Fundamente einer modernen Universitätsbildung zu explizieren.
- Didaktisch ist zu klären, worin das Forschende beim Lernen bzw. Studieren besteht. Hier wären die lerntheoretischen bzw. didaktischen Fundamente einer zeitgemäßen Universitätsbildung zu erläutern.“ (ebd.)

Nach Euler (2005, 259) müssen solche normativen bildungstheoretischen Fundamente gewisse Unterschiede zu Humboldts Bildungsideal aufweisen. Denn die Idee einer universitären Persönlichkeitsbildung Anfang des 19. Jahrhunderts „[ist] faktisch auf eine intellektuell-kognitive Reflexion von wissenschaftlichen Erkenntnisobjekten“ (ebd.) beschränkt und das Handeln begrenzt „auf die Reflexion“ (ebd.), sodass die „praktische Umsetzung von Erkenntnissen […] ausgeklammert [bleibt]“ (ebd.). Daher spricht sich Euler (ebd.) für das „Konzept der Förderung von Handlungskompetenzen“ aus, bei dem zwei Aspekte „von zentraler Bedeutung [sind]“: zum einen werde durch den Kompetenzbegriff „das Handeln von der puren Reflexion auf eine Verzahnung von Denken und Tun, von Aktion und Reaktion, ausgeweitet“ (ebd.). Zum anderen sei das Handeln nicht bloß auf kognitive Operationen beschränkt, sondern i. S. einer ganzheitlichen Integration „der menschlichen Potenziale werden auch andere Handlungsdimensionen einbezogen“ (ebd.). Handlungskompetenzen fußten auf „Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, die sich ein Mensch aneignet und die ihn zum Handeln in praktischen Lebenssituationen befähigen“ (ebd.). Sie stellten außerdem das innere Potenzial einer Person dar und ermöglichten „ein stabiles, regelmäßiges Handeln in bestimmten Situationstypen“ (ebd.). Sie seien „empirisch nicht unmittelbar zugänglich“ (ebd.), sondern nur mittelbar „aus dem äußeren Verhalten“ (ebd.) interpretierbar. Für eine zielgerichtete Operationalisierung sei zu klären, „welche Arten von Lebenssituationen zu bewältigen sind“ (ebd.) sowie „welche Art von Bewältigung“ (ebd., 260) jeweils intendiert sei. In diesem Kontext unterscheidet Euler (ebd.) drei unterschiedliche „Handlungs- bzw. Kompetenzbereiche, die spezifische Bezugspunkte des menschlichen Handelns erfassen sollen“ – und die erstaunliche Parallelen zu Roths (vgl. 1971, 180-183) Kompetenzmodell aufweisen. Die von Euler (2005, 260) gewählte Trias aus Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz fußt auf „der Annahme, dass ein Mensch

prinzipiell mit drei Arten von Herausforderungen konfrontiert sein kann, deren Bewältigung unterschiedliche Kompetenzen erfordern.“ Darunter falle zum einen die Sachkompetenz, die sich auf den „Umgang mit materiellen oder symbolischen Objekten“ (ebd.) beziehe wie etwa „Computer, Werkzeuge oder auch Texte, Formeln und Programmiersprachen“ (ebd.). Die Sozialkompetenz ziele indes auf den „Umgang mit anderen Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (Dyade, Gruppe/Team, Gemeinschaft“ (ebd.), während bei der Selbstkompetenz „der Umgang mit der eignen Person im Mittelpunkt [steht]“ (ebd.). Dieser umfasse z. B. „den Umgang mit eigenen Emotionen (zum Beispiel Angst, Aggression)“ oder „den Umgang mit dem eigenen Lernverhalten“ (ebd.).

Die Komposition aus Kompetenzbereichen und korrespondierenden Handlungsdimensionen skizziert Euler (2005, 261) über eine Matrix, die zugleich „beispielhaft eingeführte Bezeichnungen [beinhaltet], über die eine Abgrenzung der Kategorien weiter veranschaulicht werden kann.“ Auffällig ist, dass dabei kognitiv-rationale und motivational-affektive Kompetenzmerkmale zusammengeführt werden:

Handlungsdimensionen / Handlungskompetenzbereiche	Erkennen (Wissen)	Werten (Einstellungen)	Können (Fertigkeiten)
SACHKOMPETENZEN Umgang mit Sachen - materielle - symbolische	z.B. reproduzieren	z.B. sich interessieren, zuwenden, sich begeistern	z.B. (an)fertigen, produzieren, erzeugen, verrichten, (be)arbeiten, machen, (um)formen, konstruieren
SOZIALKOMPETENZEN Umgang mit anderen Menschen - Dyade - Gruppe / Team - Gemeinschaft	verstehen anwenden analysieren entwerfen	z.B. tolerieren, respektieren, akzeptieren, billigen, vertrauen, sich verständigen, durchsetzen, anpassen	z.B. klären, interpretieren, artikulieren, Feedback geben, (aus)prägen, steuern, kultivieren
SELBSTKOMPETENZEN Umgang mit eigener Person, z.B. - Emotionen - Lernen	evaluieren	z.B. zulassen, beachten, sich einlassen	z.B. Strategien einsetzen, routinisieren

Tabelle D.1: Zusammenhang von Kompetenzbereichen und Handlungsdimension nach Euler (2005, 261)

In den Dimensionen des *Erkennens* sowie des *Wertens*, die beide exemplarische Verben zur Operationalisierung beinhalten, wird deutlich, dass sich Euler (vgl. 2005, 261) an der in Kapitel C.III.1.d diskutierten taxonomischen Darstellung kognitiv-rationaler sowie motivational-affektiver Kompetenzmerkmale i. S. Blooms (vgl. 1956) mindestens orientiert hat, auch wenn er mögliche Quellen nicht nennt. Dabei differenziert er die Dimension des Wertens im Vergleich zum Modell Gröblinghoffs (vgl. 2015, 6 und Kapitel C.III.4) dahingehend, dass die wertbezogenen Einstellungen hier „beispielsweise unter moralischen, ästhetischen oder Nützlichkeitskriterien als eher wertvoll oder wertlos beurteilt [werden]“ (Euler 2005, 261.). Interessanterweise fügt Euler (ebd.) außerdem die – auf Fertigkeiten basierende – Dimension des Könnens hinzu, wobei er einräumt, dass „[d]ie Unterscheidung zwischen Erkennen/Wissen und Können/Fertigkeiten […] in Grenzfällen schwer zu ziehen [ist].“ Eindeutig erschienen hingehen solche Momente des Handelns, „in denen sich das Können mit dem psychomotorischen Einsatz einer Technik vollzieht. So besitzt ein Handwerker nicht nur das Wissen, wie man Beispielsweise eine defekte Elektroleitung repariert, sondern er kann es auch ausführen“ (ebd.).

Die *Praxisbezogenheit*, die durch die „Ausrichtung von Handlungskompetenzen auf die Bewältigung von Lebenssituationen [erfolgt]“ (Euler 2005, 262), bedürfe jedoch einer genaueren Bestimmung. Denn sie könne grundsätzlich verschiedenes bedeuten, „so unter anderem die […] unreflektierte Anpassung an die bestehende Praxis“, ferner die „kritische Reflexion der vorfindlichen Praxis“ oder die „Weiterentwicklung und Gestaltung der bestehenden Praxis.“ Angesichts dieser Möglichkeiten bemüht sich Euler (2005, 262) darum, die Richtung der Praxisbewältigung durch eine Präzisierung des eigenen Bildungsverständnisses zu bestimmen.

Bildung beschreibe zunächst eine „übergreifende Zielkategorie im Sinne eines obersten Leitziels“ sowie – mit Klafki (1993, 44; zitiert nach Euler 2005, 262) gesprochen – ein übergeordnetes „Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen.“ Der Begriff Bildung gebe somit eine „normative Richtung [vor], die das Lernen nehmen soll. Inhaltlich-substanziell wird Bildung als die Kompetenz des Individuums zur eigen- und sozialverantwortlichen Bewältigung von Lebenssituationen verstanden“ (ebd.). Bei dieser Spezifizierung ist nach Euler (2005, 263) jedoch erklärungsbedürftig, „[w]as sich hinter den beiden Begriffen der Eigen- und Sozialverantwortung [verbirgt].“

Die Eigenverantwortung bezeichne zum einen „die Kompetenz, die Freiheiten der Gesellschaft mündig, das heißt unter Anwendung des eigenen Verstandes, ohne Bestimmung durch einen

anderen zu nutzen“ (Euler 2005, 263), zum anderen das Vermögen, „sich von abgelehnten Abhängigkeiten und Zwängen zu befreien und diese durch eine positive Situationsbestimmung zu ersetzen“ (ebd.). Schließlich falle darunter auch „die Kompetenz zur Selbstreflexion“ (ebd.), welche die Fähigkeiten umfasse, sich „selbst im aktuellen Handeln zu erfahren und die handlungsleitenden Werte und Normen bestimmen zu können“ (ebd.).

Die Sozialverantwortlichkeit stehe indes für das Vermögen

> das eigene Handeln an universellen Grundsätzen ausrichten zu können. Dies beinhaltet die Bereitschaft, für die Einhaltung dieser Grundsätze auch dann einzutreten, wenn entsprechende Rechte nicht einem selbst, sondern anderen Menschen verwehrt werden. Als universelle Grundsätze sollen die in internationalen Standards festgelegten bürgerlich-politischen und wirtschaftlich-sozialkulturellen Menschenrechte gelten.“ (Euler 2005, 263)

Wichtig sei ferner, dass die Sozialverantwortlichkeit die Fähigkeit miteinschließe, „Konsequenzen des eigenen Handelns im Hinblick auf die Begrenzung der Freiheit anderer zu erkennen“ (Euler 2005, 263). Dadurch könne die Sozialverantwortlichkeit „auch als Mündigkeit gegenüber dem Mitmenschen bezeichnet werden“ (ebd.).

Der grundlegende Unterschied dieses Bildungsbegriffs gegenüber Humboldt ergebe sich einerseits „aus der Verbreiterung des Zielbezugs von der engen Bezugnahme auf kognitiv-intellektuelle auf ein breites Spektrum unter Einbeziehung von Sozial- und Selbstkompetenzen“ (Euler 2005, 263). Andererseits liege diesem Bildungsverständnis eine „durchgängige Ausrichtung des Studiums auf Praxisprobleme“ (ebd.) zugrunde, „auf deren Bewältigung die Studierenden vorbereitet werden sollen“ (ebd.). Daher sei auch nicht die „Vermittlung und Ausrichtung auf eine gegebene Praxis das Leitbild“ (ebd., 264), sondern im kompetenztheoretischen Sinne deren „differenziertes Verstehen, kritische Reflexion und konstruktive Weiterentwicklung“ (ebd.).

Euler (2005, 264) plädiert schließlich für die *Problemorientierung* als „leitendes didaktisches Prinzip für die Hochschulbildung.“ Konstitutiv für eine solche Didaktik sei vor allem die *Praxisbezogenheit,* wobei „der Zuschnitt von eingeführten Praxisproblemen mit den Voraussetzungen der Lernenden abzustimmen [ist]“ (ebd.).[68] Für praxisbezogene Lehrveranstaltungen

[68] Dabei betont Euler (2005, 266), dass die *Problemorientierung* nicht zwangsläufig mit einem „hochgradig selbstgesteuerten“ Lernen verbunden sein müsse. Denn „[a]uch eine Vorlesung oder ein durch den Dozierenden gelenktes Lehrgespräch können problemorientiert ausgerichtet sein. Wesentlich ist dabei, dass in Vorlesungen nicht Antworten zu einem ungenannten Problem oder in Lehrgesprächen keine Ratespiele veranstaltet werden, sondern herausfordernde Probleme zum Ausgangspunkt des Nachdenkens und der Lösungserarbeitung werden.

bieten sich nach Euler (2005, 268) bspw. „Erkundungsprojekte, Gastvorträge von Praktikern in der Universität, problemgeleitete Exkursionen, Vergabe von Hausarbeiten mit Problemstellungen aus der Praxis sowie Praktika von Studierenden an."

Auf dieser Basis formuliert Euler (vgl. 2005, 266-267) schließlich ein neues Verständnis *forschenden Lernens* mit folgenden Charakteristika:

- Das Studium „zielt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen zur Bewältigung praktischer Lebenssituationen" (Euler 2005, 266). Durch die Verbindung von Theorie und Praxis würden Humboldts Prinzipien des Theorieverstehens sowie Theoretisierens *praktisch* erweitert. Kompetenzen beschrieben dabei „eine wechselseitige Bezogenheit von theoriebasiertem Denken und praktischem Tun, von Reflexion und Aktion" (ebd.).
- Die Bewältigung derartiger Lebenssituationen umfasse das Verstehen, Erklären, die Evaluation sowie die „konstruktive Weiterentwicklung des Gegebenen" (Euler 2005, 266).
- Durch die Selbst- und Sozialkompetenz seien Handlungskompetenzen über „intellektuell-kognitive Seite des menschlichen Handelns" (Euler 2005, 266) hinaus zu denken.
- Die didaktisch-methodische Konzeption der Problemstellungen orientiere sich an „den Voraussetzungen der Studierenden sowie den verfolgten Lernzielen" (Euler 2005, 266), wobei auch traditionelle Methoden wie die direkte Instruktion (z. B. in einer Vorlesung) zum Einsatz kommen könnten (vgl. ebd., 266-267).[69]

Entsprechend gibt es auch unterschiedliche Formen des Problemlösens für den Studierenden: mit Konzentration und Verstand einer Vorlesung folgen, sich im Lehrgespräch in einen Dialog einbringen und etwa zur gemeinsamen Problemlösung beitragen oder in Einzel-/Gruppenarbeit eine Problemlösung selbst erarbeiten" (ebd.).

[69] Euler (vgl. 2005, 269-270) veranschaulicht seine Theorie am Blended-Learning-Ansaztes von Mills (1993, o.S.; zitiert nach Euler 2005, 269-270). Dort präsentieren Führungskräfte aus Unternehmen den Studierenden in einem ersten Schritt konkrete Probleme aus ihrem Arbeitsalltag. Studierende stellen dabei Fragen, um das Problem zunächst umfassend zu verstehen. Anschließend arbeiten die Studierenden in Teams an möglichen Lösungen. Die Teamarbeit wird dabei durch verschiedene Unterstützungsangebote begleitet. Der Dozent bietet wöchentliche Online-Vorlesungen an, in denen er relevante wissenschaftliche Theorien vorstellt und Fragen offene beantwortet. Eine Lernplattform stellt Hintergrundmaterialien zu den Unternehmen und den relevanten Theorien bereit. Darüber hinaus können die Studierenden Diskussionsforen nutzen, E-Tutoring in Anspruch nehmen oder persönliche Beratungsgespräche mit Dozenten führen. Abschließend präsentieren die Studierenden ihre Lösungsvorschläge den Praktikern und diskutieren diese mit ihnen. Mit diesem Konzept kann nach Euler (2005, 270) schließlich herausgearbeitet werden, „inwieweit wissenschaftliche Theorien hilfreiche Werkzeuge zur Erklärung und Gestaltung von Praxis darstellen, aber auch, welche Antworten die Theorien (noch) nicht geben können. Auf diese Weise können Studierende zu Reflexionen darüber angeregt werden, wie in der Praxis gedacht und gehandelt wird, nicht um diese kritiklos zu übernehmen, sondern um herauszufinden, was daran erhaltenswert und was veränderungswert sein könnte." Praxiserfahrungen in Lehrveranstaltungen würden auf diese

b. Kritische Einordnung

In Eulers (vgl. 2005) Ansatz des *forschenden Lernens* werden „mit ‚Forschen' auf der einen Seite und ‚Lernen' auf der anderen Seite zwei Aufgabenbereiche der Hochschule zusammengefügt, die dort institutionell gewöhnlich voneinander getrennt bearbeitet werden" (Wildt 2009, 4; hervorgeh. i. O.). Positiv hervorzuheben ist zunächst, wie Euler (vgl. ebd., 262) – ganz i. S. Pollaks *kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs* (vgl. 2021) – das Konzept der *Handlungskompetenzen* in eine übergeordnete und zeitgemäße Theorieskizze *universitärer Bildung* integriert, die vor allem auf der Eigen- und Sozialverantwortung von Studierenden gründet. Die Betonung der Bestimmungsbedürftigkeit von Bildungsprozessen und das Eintreten für einen Bildungsbegriff als normative Leitkategorie spiegelt die Notwendigkeit zur Begründung des Bildungsbegriffs wider, wie sie in Kapitel C.I.3 beschrieben wurde. Weil neben der Kategorisierung auch diese normative Ausrichtung im Wesentlichen Roths (vgl. 1971) Überlegungen entspricht, stellt sich die Frage, wieso auf dessen Ausführungen keinerlei Bezug genommen wird.

Ein wesentlicher Unterschied zu Humboldt besteht darin, dass Eulers (vgl. 2005, 261) Konzept über die Förderung kognitiv-intellektueller Potenziale von Studierenden hinausgeht. Entsprechend zielen die Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenzen auf den motivational-affektiven Kompetenzbereich ab. Allerdings sind die normativen Zielsetzungen der Selbst- und Sozialkompetenzen in den von Euler (vgl. ebd.) beschriebenen Operatoren kaum erkennbar, was eine unmittelbare Orientierung für die Lehrpraxis eher erschweren dürfte.

Interessanterweise fällt Eulers (vgl. 2005, 262-263) Idee, dass sich Studierende auch im motivational-affektiven Kompetenzbereich bilden, aus entwicklungspsychologischer Sicht auf fruchtbaren Boden. Denn zum einen betrachtet die Entwicklungspsychologie menschliche Entwicklung grundsätzlich als plastisch (d. h. über die Lebensspanne in gewisser Veränderung begriffen). Zum anderen plädieren nicht wenige Autorinnen und Autoren dafür, die Entwicklungsphase des jungen Erwachsenenalters (Adoleszenzphase) erst in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts als vollendet anzusehen. Nach Schwarz (2022) werden in dieser wichtigen Entwicklungsphase

Weise „zum kritischen Prüfstein für wissenschaftliche Theorien" (Euler 2005, 270), während andererseits Theorien die Praxis produktiv anregen könnten.

> „für den weiteren Lebenslauf bedeutsame Weichen in der (Aus-)Bildung gestellt. Adoleszente entwickeln ein eigenes Wertesystem, eigene politische Einstellungen und religiöse Haltungen. Viele der geschilderten Entwicklungsaufgaben lassen sich zusammenfassen zu einer zentralen Aufgabe der Adoleszenz, die Entwicklung einer Identität (Identitätsentwicklung). Die Adoleszenz wird deshalb auch als Moratorium bezeichnet, in dem (relativ) frei von Verpflichtungen Rollen und Verhalten ausprobiert werden können."

Aus heutiger Sicht bedingen mögliche Entwicklungsprozesse bis in die mittleren 20er Jahre sowohl die Plastizität des Gehirns (vgl. Steinberg 2014) als auch die im Zitat anklingende Identitätsentwicklung, die sich unter modernen Lebensbedingungen auch in den frühen 20er Jahren noch dynamisch erweist (vgl. Sawyer et al. 2018[70]).

Abschließend stellt sich die Frage, ob es sich bei Eulers (vgl. 2005, 269-270) Ansatz um ein *forschendes Lernen* in dem Sinne handelt, dass die Studierenden den in Kapitel C.III.7.b.ii skizzierten Forschungszyklus von der Themenfindung bis zum Eintauchen in die Praxis auch vollständig durchlaufen. Denn

> „nicht alles problemorientierte Lernen ist gleichbedeutend mit forschendem Lernen. Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung und das Anstreben eines für Dritte mitteilungswürdigen Ergebnisses sind Merkmale, die es zum Beispiel vom problem-based learning, jedenfalls in dessen klassischer Konzeption (vgl. Boud und Feletti 1997; Savin-Baden 2000), unterscheiden, nach der die Studierenden von einer vorgegebenen Frage aus selbstständig die Methoden und Inhalte erarbeiten, die zu einem im Prinzip bekannten Ergebnis führen." (Huber und Reinmann 2019, 5)

Nach diesem Verständnis kann ein Praxisproblem zwar den Ausgangspunkt *forschenden Lernens* darstellen, jedoch nur unter der Voraussetzung, dass der konkrete Problemfall aus der Praxis bislang nicht beforscht wurde.

6. Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit nach Peer Pasternack

a. Hermeneutische Rekonstruktion

In seinem Beitrag *Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit. Theorie und Politik* diskutiert Peer Pasternack (vgl. 2004) die konzeptionellen Grundlagen von

[70] „Earlier puberty has accelerated the onset of adolescence in nearly all populations, while understanding of continued growth has lifted its endpoint age well into the 20s. In parallel, delayed timing of role transitions, including completion of education, marriage, and parenthood, continue to shift popular perceptions of when adulthood begins. Arguably, the transition period from childhood to adulthood now occupies a greater portion of the life course than ever before at a time when unprecedented social forces, including marketing and digital media, are affecting health and wellbeing across these years." (Sawyer et al. 2018, 223).

Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert. Pasternack ist seit 2004 Forschungsdirektor bzw. seit 2010 Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg (vgl. o.J.).

Pasternack (vgl. 2004, 77-78) stellt zunächst die Frage nach der Nützlichkeit von Hochschulbildung in den Vordergrund und führt aus, dass selbst Hochschulleistungen, die in einer „Situation der Freiheit von unmittelbaren […] Nützlichkeitsbindungen entstehen“ (ebd.), stets an gewisse „Zwecke und Nutzenserwartungen“ (ebd.) gebunden seien. Diese sollen nach Pasternack (ebd.)

> „beitragen zu: Erkenntnisgewinn; Wissensvermittlung und Qualifikation; Bildung als individueller Selbstentfaltung; sozialem Chancenausgleich, indem Bildungserwerb Chancen neu verteilt und zudem neue Chancen produziert; Orientierung, in dem Hochschule ein Ort ist, »an dem die Gesellschaft sich denkt« (Michael Daxner); ökonomischer Verwertung qua Wissenstransfer und Regionalentwicklung; Milieubildungseffekten, da kreative Milieus zu positiver kultureller Umfeldprägung beitragen und innovative Milieus positive ökonomische Umfeldprägungen bewirken können.“

Die gegenwärtig zentrale Funktion von Hochschulbildung erkläre sich jedoch besonders durch zwei Umstände, „deren Bedeutung sich künftig noch rasant vergrößern wird“ (Pasternack 2004, 77). Zum einen sei davon auszugehen, dass in Gesellschaften mit wissensbasierter Ökonomie die Teilhabe an der Wohlfahrt künftig „nahezu allein durch Bildung entsteh[t]“ (ebd.). Um Studierenden eine künftige berufliche Teilhabechance zu ermöglichen, sei *wissenschaftliche Urteilsfähigkeit* zur Bewältigung komplexer Handlungslagen eine zentrale Voraussetzung. Zum anderen sei die „Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse“ (ebd.) mit enormen Chancen und Risiken verbunden. Denn erzeugtes Wissen lege nicht nur „Möglichkeiten frei, die in der Welt ohnehin schon angelegt sind, sondern es ändert selbst die Welt“ (ebd., 78). Aus diesem Grund müssten „Risikoerkundung und das Training im verantwortungsvollen Umgang mit Risiken […] in die Kerne der traditionellen Disziplinen“ (ebd.) integriert, anstatt "in nachgeschaltete ›Ethiken‹ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert [zu] werden."

Der hochschulpolitische Diskurs trägt nach Pasternack (vgl. 2004, 78-79) der Bedeutung einer zeitgemäßen Konzeption von Hochschulbildung nicht ausreichend Rechnung. Während linke Bildungsreformbewegungen tendenziell für einen problemorientierten Praxisbezug von Studienangeboten plädierten, wünschten sich Arbeitgeber i. d. R. sog. „Problemlöser […], die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, kurz:

keine Schmalspurexperten“ (ebd.). Dabei reihe sich die Aussage, „[e]s gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ (ebd.), in Beschreibungen ein, die bisher „eher metaphorisch [wirken], um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen“ (ebd., 79). Der Forderung nach Schlüsselqualifikationen entgegnet Pasternack (ebd.) kritisch, dass nicht anzunehmen sei, „dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die ausnahmslos“ den gängigen Anforderungen entsprechender Kompetenzkataloge entsprächen. "[S]olche abzuhakenden Kriterienlisten“ (ebd.) führten eher zu Verwirrung und würden „den gesellschaftlichen und berufsweltlichen Problemkomplexitäten“ (ebd.) nicht gerecht. Ein tragfähiges Konzept von Hochschulbildung werde man daher „etwas ambitionierter denken und formulieren müssen“ (ebd.).

Hochschulbildung komme vor allem die Aufgabe zu, eine sozialverträgliche Handlungsfähigkeit inmitten zunehmender Komplexität zu fördern: „Zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion“ (Pasternacks 2004, 80). Im Mittelpunkt dieser übergeordneten Zielsetzung steht für Pasternack (ebd.; hervorgeh. i. O.) das „*Entscheiden und Handeln*“. So müsse Hochschulbildung eigenständige Akteure hervorbringen, die imstande seien, „selbständig Entscheidungen [zu] treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können“ (ebd.). Auf dieser Basis erwarte die Praxis von künftigen Hochschulabsolventinnen und -absolventen, „in höherem Maße als andere rational handeln“ (ebd.) und deswegen auch Entscheidungen *für* andere zu treffen zu können, „also folgelastiger [zu] handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben“ (ebd.).

In einer späteren Veröffentlichung betont Pasternack (2009, 172-173) ergänzend, dass das *folgelastige Entscheiden* mit *demokratischer Nachhaltigkeitsorientierung* zu verbinden sei. Diese ziele auf die Befriedigung von Gegenwartsbedürfnissen, „ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“ (Brundtland-Kommission 1988, 26; zitiert nach Pasternack 2009, 172). Gerade weil Studierende im Laufe des Studiums „sich zu einem beträchtlichen Teil auf berufliche Verwendungen vor[bereiten], in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben“ (Pasternack 2009, 172), sei es von zentraler Bedeutung, dass sie „zu den wesentlichen personellen Trägern von Nachhaltigkeit werden“ (ebd.). Das bedeute jedoch auch, „die kulturellen, zivilisatorischen und politischen Implikationen eines Verständnisses von nachhaltiger

Entwicklung erfassen zu können, das über alleinige Umwelt- und Naturschutzansätze hinausgeht“ (ebd., 173). Angesichts der Tatsache, dass sich kapitalistische Gesellschaften zunehmend autoritär organisierten und „Bildungsmangel eine sprudelnde Quelle von antiaufklärerischer Radikalisierung“ (ebd.) darstelle, müsse Nachhaltigkeitsorientierung auch aus einer demokratietheoretischen Perspektive betrachtet werden.

Nach Pasternack (2004, 80) muss das situationsunmittelbare und folgelastige Entscheiden und Handeln „auf sachangemessener Komplexitätsreduktion“ basieren, d. h. auf der Fähigkeit, „Wesentliches von Unwesentlichem“ (ebd.) zu trennen, „Ursache-Wirkungs-Bündel“ (ebd.) zu selektieren, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungen in ihrer Anordnung zu organisieren und Prozesse schließlich zu steuern. Diese Kompetenz sei schließlich die

> „Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren.“ (ebd.)

Derartige Komplexitätsreduktionen liefen jedoch Gefahr, entweder „Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur“ (Pasternack 2004, 80) nach sich zu ziehen oder „Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend sozialverträglich gestaltet sind, d.h. gesellschaftliche Gefährdungen produzieren“ (ebd., 81). Entsprechend müsse Hochschulbildung gefahrenneutrale sowie situationsunmittelbare Komplexitätsreduktionen fördern. Gefahrenneutrales Handeln bedeute, dass Gefahren „möglichst ausgeschlossen werden“ (ebd.), um auf noch vorhandene Restrisiken verantwortungsvoll eingehen zu können. Situationsunmittelbares Handeln beziehe sich auf „Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen“ (ebd.), welche in den meisten Fällen „sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden [müssen]“ (ebd.), weil deren Aufschieben „unverantwortbare Gefahren bewirken [kann]“ (ebd.). Um Handlungssouveränität zu erwerben, müssten sich Studierende „anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd., 81-82) aneignen.

Pasternack (2004, 82) formuliert schließlich ein spezifisches Absolventenbild. Darin beschreibt er einen Akteur,

> „der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind.“

Damit sei ferner eine Zielsetzung definiert, die von Vertreterinnen und Vertretern aus unterschiedlichen Lagern akzeptiert werde und die einen Überlappungsbereich definiere, dem

> „[s]owohl linke bzw. linksliberale Bildungsreformer wie auch Arbeitgebervertreter [...] zustimmen können [sollten], wenn gesagt wird: Zu erlangen sind durch ein Studium wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit“ (Pasternack 2004, 82).

Denn „die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d. h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können“ (Pasternack 2004, 82), sei für zahlreiche Berufe maßgebend. Darunter fielen etwa „SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte oder Vorstandsvorsitzende, wenn sie sozialverträglich, d. h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten“ (ebd.).

Im Hinblick auf das Kriterium einer *zweckdienlichen Zweckfreiheit* eines Studiums ließe sich „als ein mögliches Kriterium die Unterscheidung von emanzipatorisch und antiemanzipatorisch verwenden“ (Pasternack 2004, 82). Weil Emanzipation während des Studiums grundsätzlich nicht erzwingbar sei, liege es schließlich an den Studierenden selbst, zu entscheiden, unter welchen Prämissen sie ihr Studium gestalten. Eine eindimensionale Ausbildung für den wirtschaftlichen Wettbewerb greife dabei zu kurz, sofern nicht auch „Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen“ (ebd., 83). Worum es schließlich gehe, sei „eigentlich etwas recht Altmodisches: eine möglichst weiträumig verankerte, durch Skepsis getragene Aufklärung“ (ebd.).

Die Frage nach der Gestaltung entsprechender Hochschulcurricula adressiert Pasternack (vgl. 2004, 83) metaphorisch durch Luhmanns (vgl. 1998, 506-507; nach Pasternack 2004, 83) Konzept *konsolidierter Gewinne*. So wie ein Straßennetz durch gewisse und bewusste Einschränkungen letztlich die Bewegungschancen des Verkehrsteilnehmers erhöhe, bedürfe es auch für die „Architektur der Studiengänge eines auf intelligente Weise Komplexität reduzierenden Prinzips, das derart höhere Komplexität – optimierte Optionen – ermöglicht“ (Pasternack 2004., 84). Sein curriculares Konzept setzt daher zunächst an der „Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch“ (ebd.) an: *Generalistische Kompetenzen*, die in jedem Studiengang zu vermitteln seien, dienten i. S. Negts (vgl. 1999, 62; nach Pasternack 2004, 84) dazu,

Orientierung stiftende Zusammenhänge zwischen thematischen Bereichen herzustellen. *Spezialistische Ausbildungsinhalte* wiederum seien als Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu verstehen, die „ein exemplarisches Erfahrungslernen“ (Pasternack 2004, 84) ermöglichten. Generalistische Kompetenzen verhinderten langfristig, „dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (in Folge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind“ (ebd.). Spezialistische Inhalte hingegen stellten sicher, dass erstere auf einem spezifischen oder mehreren Gebieten konkret erworben und angewandt werden könnten. Sinnbildlich fasst Pasternack (ebd.) die Notwendigkeit beider Aspekte zusammen: „Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet.“

Bei der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen ergebe sich das Grundmuster, „[s]pezialistische Ausbildungsinhalte […] als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln“ (Pasternack 2004, 85). Während im Bachelorstudium aus Zeitgründen dies nur im Rahmen eines thematischen Bereichs bzw. Problemfeldes geschehen könne, sollten im Masterstudium „die generalistischen Kompetenzen wenigstens an jeweils zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen trainiert [werden]“ (ebd.). Dies bedeute, dass „die Studierenden parallel [erlernen], in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln“ (ebd.) und auf diese Weise zu *spezialisierten Generalisten* würden. Solcherart systematisierte Studiengänge könnten schließlich „eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen“ (ebd.): Während ein Bachelorabsolvent sich im Beruf einen neuen Bereich mit großer Wahrscheinlichkeit erst einarbeiten müsse und ggf. sogar eine Anpassungsqualifizierung nötig hätte, zeichne „sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet“ (ebd., 86).

b. Kritische Einordnung

Zunächst fällt auf, dass Pasternacks (vgl. 2004, 77) Verständnis von Hochschulbildung mit zahlreichen Zwecken in Verbindung steht, die vom Erkenntnisgewinn über individuelle Selbstentfaltung und ökonomische Verwertungsinteressen bis hin zur Prägung des kulturellen Umfelds reichen. Einen interessanten, in den vorherigen Ansätzen bisher nicht diskutierten, Aspekt

bildet die positive Korrelation von Bildung (hier verstanden als Qualifikation) und Teilhabe an ökonomischem Wohlstand, die sich für die Bundesrepublik Deutschland auch statistisch belegen lässt:

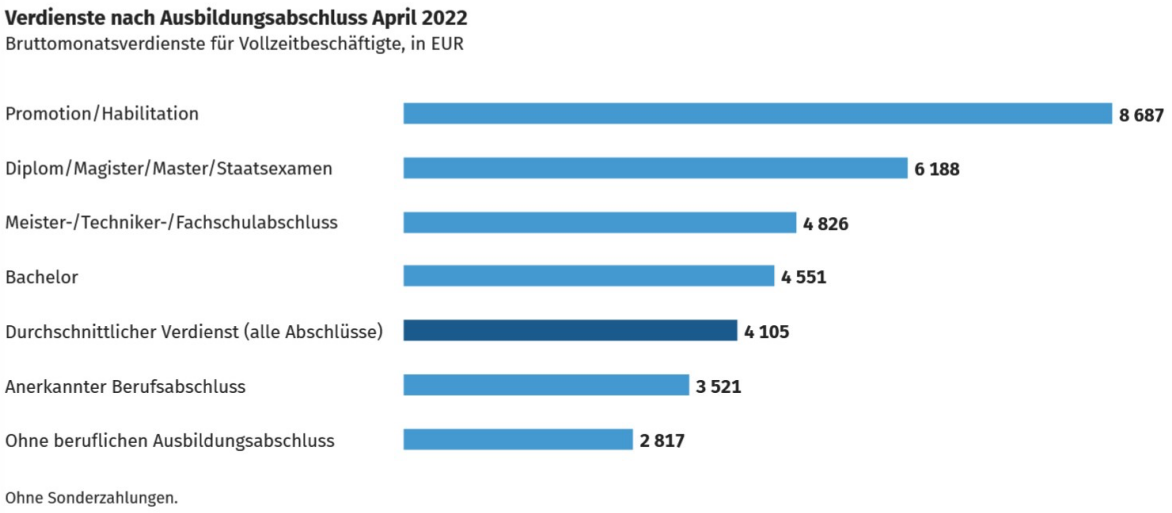

Abbildung D.1: Zusammenhang zwischen Bruttomonatsverdienst (in Vollzeit) und Ausbildungsabschluss in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2022 basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts (Destatis) (2022a)

Wie Zahlen des Statistischen Bundesamts (Destatis) (vgl. 2022a) zeigen, erzielen akademisch Gebildete innerhalb aller Bildungswege die höchsten Einkommen. Das unterstreicht zwar zunächst den von Pasternack (vgl. 2004, 77) erwähnten Zusammenhang von Hochschulbildung und ökonomischer Teilhabe klar. Dass Chancen durch ein Hochschulstudium aber auch neu verteilt würden (also alle Studierenden unter gleichen Voraussetzungen starteten), lässt sich durch Statistiken nicht belegen. Denn die Wahrscheinlichkeit, einen Hochschulabschluss zu erlangen, hängt in nicht geringem Maße vom Bildungsgrad der Eltern ab:

> „Mehr als die Hälfte (56 %) der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hatte, verfügten 2021 selbst über einen Hochschulabschluss. In dieser Bevölkerungsgruppe war die Hochschulabschlussquote damit dreimal so hoch wie bei jenen, deren Eltern maximal einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife hatten (19 %), und fast fünfmal so hoch wie bei Menschen mit formal gering qualifizierten Eltern (12 %).“ (Destatis 2024)

Auch Haas' (vgl. 2021) soziologische Befunde bestätigen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienerfolg. Demnach haben Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern „eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach mehr als fünf Jahren noch eingeschrieben zu sein und noch keinen Bachelorabschluss erworben zu haben, oder einem komplexeren

Studienverlaufstyp zu folgen“ (ebd., 9), weil sie bspw. ihr Studienfach ohne Abschluss gewechselt zu haben.[71]

Vor diesem Hintergrund sollten Universitäten, die sich *inklusiv* verstehen (vgl. Nida-Rümelin 2014, 146-147), Wert auf unterstützende Lernumgebungen legen, z. B. durch „Mentoring und Coaching als universitäre Lehrformate“ (Spoun 2005, 336) oder eine offene Kommunikationskultur, die Studierende dazu ermutigt, Unterstützungsbedarf zu äußern, ohne Stigmatisierung zu erfahren.

Ähnlich wie zuvor bei Schlaeger (2020, 101-103 und Kapitel D.III.1.b) stellt die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit auch für Pasternack (vgl. 2004, 80-83) ein Spezifikum dar, welches Hochschulbildung von anderen Bildungszweigen unterscheidet und zugleich als Voraussetzung beschrieben wird, um situationsunmittelbar und folgelastig entscheiden und handeln zu können. Die Nachhaltigkeitsorientierung dieses übergeordneten Bildungsziels wirkt heutzutage umso zeitgemäßer, wenn im öffentlichen Diskurs die Generationengerechtigkeit u. a. im Zusammenhang des Klimaschutzes (vgl. Bundesverfassungsgericht 2021) oder künftiger Rentenfinanzierung diskutiert wird (vgl. Destatis 2022b). Ähnlich wie Schlaeger (vgl. 2020, 108), der die wissenschaftliche Befähigung als Voraussetzung für mündiges staatsbürgerliches Handeln betrachtet, sieht auch Pasternack (vgl. 2009, 173) in Bildung „eine zentrale Ressource von Demokratie und Nachhaltigkeit.“ Pasternack (vgl. 2004, 80-83) weist durch seine Zielbestimmung von Hochschulbildung somit plausibel und zurecht auf die gesellschaftliche Verantwortung künftiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen hin.

Die hier skizzierte curriculare Umsetzung i. S. generalistischer Kompetenzen und spezialistischer Ausbildungsinhalte impliziert wie bei Nieke und von Freitag-Loringhoven (vgl. 2014) eine Integration formaler und materialer Bildungstheorien, die in Teilen durchaus kompetenztheoretisch angelegt ist. Außerdem reflektiert sie die schon im HQR getroffene Unterscheidung zwischen generischer und domänenspezifischer Kompetenzentwicklung (vgl. HRK und KMK 2017, 3). So geht Pasternack (vgl. 2004, 85) zurecht davon aus, dass Absolventinnen und Absolventen im späteren Beruf umso mehr in der Lage sind, sich selbständig in neue Themengebiete einzuarbeiten und neue Anforderungen zu erfüllen, je mehr (auf spezifischem Wissen

[71] Dies sei vor allem bedingt durch „die Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung sowie durch die von Eltern bereitgestellten kulturellen Ressourcen, sowohl in Bezug auf Informationen als auch bezüglich der emotionalen Unterstützung und Befürwortung des eingeschlagenen Bildungsweges.“ (Haas 2021, 9)

basierende) Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen sie im Studium durchlaufen haben.

Allerdings ist von motivational-affektiven Merkmalen, z. B. in Kontext von Selbst- und Sozialkompetenzen, explizit nicht die Rede. Außerdem finde aktive oder handlungsorientierte Lehr-/Lernformen zur Förderung eines nicht nur kognitiven Kompetenzerwerbs keine Erwähnung.

Schließlich bleibt auch der Unterschied der von Pasternack (vgl. 2004, 84) genannten generalistischen Kompetenzen von den zuvor kritisierten Schlüsselqualifikationen (vgl. Pasternack 2004, 78) eher vage. Denn eine differenzierte kompetenztheoretische Beschreibung der *Fähigkeit zum gefahrenneutralen, situationsunmittelbaren, auf Komplexitätsreduktion und Nachhaltigkeitsorientierung gründenden Entscheiden und Handeln* – zerfiele ihrerseits in weitere Fähigkeiten, die in Summe vermutlich auf eine Art *Katalog* hinausliefen. Insofern entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass sich Pasternack (vgl. 2006) wenig später selbst ein Konzept zu Schlüsselqualifikationen entwirft (vgl. Kapitel F.I.2).

7. Transdisziplinäre Hochschulbildung nach Tobias Schmohl

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Als Vertreter der transdisziplinären Didaktik im deutschsprachigen Raum vertritt Tobias Schmohl (vgl. u. a. 2021 und 2023) eine Auffassung von Hochschulbildung, die Lehr-/Lernprozesse in den Kontext komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen und des situierten Lernens stellt. Schmohl ist promovierter Germanist und seit 2018 Professor für Hochschuldidaktik an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (vgl. o. J.). In seinen, teils als Co-Autor verfassten, Veröffentlichungen wird – ohne dies explizit zu beschreiben – das Bildungsziel der wissenschaftlichen Befähigung mit der Vorstellung einer transdisziplinären Wissensgenerierung geknüpft, wobei auf dieser Basis (ebenfalls implizit) die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement angestrebt wird.

In einem Gemeinschaftsbeitrag über Transdisziplinarität betrachten Schmohl und Schmulius (2023, 32) die Hochschuldidaktik als einen Raum, in dem „disziplinübergreifend über zentrale Fragestellungen von akademischer Bildung, ihrer Ziele und Umsetzung reflektiert und neu verhandelt werden kann.“ Die Notwendigkeit einer solchen Neuverhandlung ergebe sich „aus verschiedenen Gründen“ (ebd., 30): Zum einen sei die Lebenswelt akademischer Akteurinnen und Akteure nicht länger schwerpunktmäßig durch die *Bologna-Reformen* geprägt, sondern

vielmehr durch „gesellschaftliche Megatrends und Krisen“ (ebd., 30). In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren auf das Positionspapier *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen* des WR (vgl. 2015b; nach Schmohl und Schmulius 2023, 30). Weil dieses für eine Verantwortung und einen Beitrag der Wissenschaft zur Bewältigung ebensolcher Herausforderungen plädiert, betrachten es die Autoren als „Meilenstein in der Entwicklung unseres Wissenschaftsverständnisses“ (Schwan 2021, 419; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 30). Zum anderen habe sich in den letzten Jahren u. a. durch Koller (vgl. 2018; nach Schmohl und Schmulius 2023, 30) und Kerres (vgl. 2021; nach Schmohl und Schmulius 2023, 30) ein neues Verständnis „von Bildung als transformatorischer Prozess“ (Schmohl und Schmulius 2023, 30) entwickelt, das sich sowohl auf Kompetenzen wie auch Bildungsziele auswirke. Ferner gewännen „[n]eben employability […] Fähigkeiten für Handlungsfähigkeit in hochemergenten globalen Kontexten wie Resilienz, Kooperation und Innovationskraft (Ehlers 2020) deutlich an Stellenwert“ (Schmohl und Schmulius 2023, 30).

Den Ausgangspunkt für eine „Neuaushandlung des Bildungsbegriffs auf Ebene der Wissenschaftstheorie und Didaktik“ (Schmohl und Schmulius 2023, 32) bilde die Beobachtung, dass die „beschleunigte Konfrontation mit komplexen globalen Herausforderungen (Grand Challenges) […] unsere Gesellschaft längst in einen Zustand anhaltender Unsicherheit und Transformation mit unklarem Ziel versetzt [hat]“ (ebd., 30-31). Diese Transformation „erfordert von akademischen Institutionen eine umfassende Reflexion gesellschaftlicher Verantwortung […] und die Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure – vom Gebäudemanagement über Studierende bis hin zur Leitung des Dekanats“ (ebd., 31). Es böte sich daher an, „die Rahmenbedingungen von Hochschulbildung des New Normal zu reflektieren und neue Diskurse wie den Transdisziplinaritätsdiskurs anzuschließen“ (ebd., 32).

Schmohl und Schmulius (2023, 32-37) zeichnen zunächst die Entstehungsgeschichte des Begriffs Transdisziplinarität nach. Dabei zeigen sie, wie dieser erstmals im Begleitband der 1972 in Nizza stattfindenden Tagung *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* durch bei Piaget, Lichnierowicz und Jantsch (vgl. Schmohl und Schmulius 2023, 33) verwendet wurde. Piaget (1972, 138; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 33) etwa versteht unter Transdisziplinarität ein Organisationsprinzip innerhalb der Wissenschaft, „which would not only cover interactions or reciprocities between specialised research projects but would place these relationships within a total system without any firm boundaries between

disciplines.“ Jantsch (1972, 16; zitiert nach Schmohl und Schmulius 33-34) hingegen erachtet Transdisziplinarität als „[t]he coordination of all disciplines and interdisciplines in the education/innovation system on the basis of a generalized axiomatics (introduced from the purposive level) and an emerging epistemological pattern.“ Rund vier Jahrzehnte später definiert Mittelstraß (vgl. 2011, nach Schmohl und Schmulius 2023, 34) den Begriff als ein *innerwissenschaftliches Prinzip*. Ausgehend von interdisziplinärer Kooperation, habe dieses die bestehende Ordnung wissenschaftlichen Wissens verändert, indem es auf die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen gerichtet sei, die aufgrund ihrer Komplexität nicht länger von Einzeldisziplinen bewerkstelligt werden könnten. Für Schmohl und Schmulius (2023, 34) ist dieses Verständnis bis heute „richtungsweisend, vor allem im Bereich der Umwelt- und Nachhaltigkeitswissenschaften.“

In der von Nicolescu et al. (vgl. 1994, Art. 9; nach Schmohl und Schmulius 2023, 35) verfassten *Charta der Transdisziplinarität* stellt der Begriff „die Axiome moderner Wissenschaftsprinzipien grundlegend in Frage“ (Schmohl und Schmulius 2023, 2023, 35). Im Sinne einer „Kritik an der Moderne“ (ebd. 34) wird Transdisziplinarität darin als Ergänzung zu traditionellen wissenschaftlichen Denkweisen aufgefasst, die u. a. eine „open attitude towards myths and religions, and also towards those who respect them in a transdisciplinary spirit“ (Nicolescu et al. 1994, Art. 9, zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 35) miteinschließt. In demselben Dokument werden die Merkmale der Rigorosität, Offenheit und Toleranz gegenüber Denkweisen hervorgehoben, die den eigenen womöglich entgegenstehen:

> „Rigor in argument, taking into account of all existing data, is the best defense against possible distortions. Opening involves an acceptance of the unknown, the unexpected and the unpredictable. Tolerance implies acknowledging the right to ideas and truths opposed to our own.” (Nicolescu et al. 1994, Art. 9, zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 35)

Langemeyer (2021, 185; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 35) beschreibt Transdisziplinarität als eine anwendungsorientierte Forschung, die „Wissen unter dem Einfluss industrieller Technologieentwicklung und daran beteiligter privatwirtschaftlicher Organisationen und staatlicher Institutionen [produziert]“. Deren Vertreterinnen und Vertreter heben hervor, dass gesellschaftlich relevantes Wissen nicht nur generiert, sondern auch gesellschaftlich akzeptiert werden müsse:

> „knowledge also needs to be ‘socially robust’, because its validity is no longer determined solely, or predominantly, by narrowly circumscribed scientific communities, but by much wider communities of engagement comprising knowledge producers, disseminators,

> traders, and users" (Nowotny 2003, S. 191 ff; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 35-36).

Schmohl und Schmulius (vgl. 2023, 36) zeigen ferner, wie Transdisziplinarität ab den 1990er Jahren von den Umwelt- und Nachhaltigkeitswissenschaften aufgegriffen wurde. Deren „Erkenntnisse legen nahe, dass der Mangel an konkreten Handlungen gegen die Klimakrise auch auf unzureichende Kooperationen zwischen Forschenden und Personen der außerwissenschaftlichen Praxis zurückzuführen ist" (ebd.). Für die Hochschuldidaktik relevant erachten beide schließlich Jahns (2012, 4; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 37) Definition, der zufolge es das Ziel von Transdisziplinarität ist, „to enable mutual learning processes between science and society; integration is the main cognitive challenge of the research process." Die dabei zutage tretenden Leitprinzipien stellen nach Schmohl und Schmulius (2023, 37) „Reflexivität, Problemzentriertheit und Kooperation" dar und dienen „der gegenseitigen Ko-Konstruktion von Wissen und Wissenstransfer" (ebd.).

Schmohl und Schmulius (2023, 37) diskutieren darauf die Frage, wie sich die veränderte Wissensproduktion in diesem *Modus 2* von Wissenschaft auf die Hochschullehre auswirke. Eine transdisziplinäre Hochschuldidaktik sei zunächst heteronom, weshalb lebensweltliche Probleme den Ausgangspunkt der Lehre bilden müssten. Für die Kooperation und Co-Konstruktion von Wissen eigne sich insbesondere das situierte Lernen, da es den Lernprozess stark an Erfahrung und soziale Einbettung knüpfe. Lernerinnen und Lerner könnten sich dabei selbstorganisiert und kooperativ mit ihrer lebensweltlichen Praxis auseinandersetzen und auf diese Weise „Kompetenzen zur Gestaltung zukünftiger Lebenswelten" (ebd., 39) entwickeln. An anderer Stelle betont Schmohl (2021, 307), dass sich mit dem situierten Lernen „ein didaktischer Perspektivenwechsel [ergibt], mit dem Lernende nicht länger als Einheit behandelt werden, sondern als eine dynamisch vernetzte Gemeinschaft, deren Mitglieder wechselseitig in Beziehung zueinander treten und miteinander interagieren." Studierende könnten so Problemstellungen in einer Weise erfahren, „die ihnen zunächst unstrukturiert, vage oder unklar erscheint" (ebd.). Durch diese Auseinandersetzung mit Problemen entwickelten sie „eigene Heuristiken, die es wissenschaftsdidaktisch zu reflektieren und kritisch einzuordnen gilt." Schließlich ermögliche eine solche Didaktik

> „unterschiedliche Vorerfahrungen einer heterogener werdenden Studierendenpopulation als eine Erkenntnisquelle eigener Art zu nutzen und anhand der diversifizierten Problemsichten Impulse für die gemeinsame Diskussion und Reflexion konkreter Lösungsstrategien zu gewinnen" (ebd.)

Für die Lehrpraxis schlägt Schmohl (2021, 308) schließlich vor, „autonome, selbstorganisierte oder forschende Lernformen und erfahrungsbasierte, situierte Lernformen nicht als getrennte Bereiche zu behandeln, sondern als komplementäre Formen eines wissenschaftlichen Wissenserwerbs." Auf diese Weise könnten grundlagenorientierte und angewandte Forschung „miteinander ins Gespräch gesetzt werden" (ebd.) – und Studierende „im Sinne des Modells eines *Reflective Practioners* gedacht werden" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Hochschulbildung werde dabei quasi zum Motor des sozialen Wandels:

> „Als Raum, in dem Wissenstransfer eine Grundvoraussetzung jedes Handelns ist, in dem Disziplinen übergreifend handlungsleitend gestaltet und entschieden wird und der die Möglichkeit zur Partizipation in Form von transdisziplinärer Didaktik eröffnet, kann hier progressiver Wandel vorangetrieben werden, der gleichermaßen auf das Wissenschaftssystem und die Gesellschaft ausstrahlt." (Schmohl und Schmulius 2023, 41)

Das situierte Lernen könne auf diese Weise „in konkrete Formen der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen" (Schmohl 2021, 308) eingebettet sein und ziele „zugleich auf die kritische Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen" (ebd.).

b. Kritische Einordnung

Der zuvor skizzierte Anspruch einer transdisziplinären Hochschuldidaktik spiegelt zunächst den in Kapitel C.II.3 skizzierten hochschulpolitischen Diskurs auf europäischer sowie nationaler Ebene wider, demzufolge Hochschulbildung einen stärkeren Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen leisten müsse. Grundsätzlich erscheint dieser Anspruch im Lichte gegenwärtiger (globaler) gesellschaftlicher Herausforderungen, wie sie aus europäischer und deutscher Sicht bspw. Klimawandel, wachsender Rechtspopulismus, regelbasierte Migrationspolitik oder Künstliche Intelligenz darstellen, gut begründet. Der Anspruch transdisziplinärer Forschung vereint somit die *Praxisbezogenheit* i. S. Eulers (vgl. 2005, 262-268) und das *externe Wissenschaftsethos* i. S. Nida-Rümelins (2014, 152), welches „auf internationalen Austausch und Kooperation, auf die zivilgesellschaftliche Rolle wissenschaftlicher Expertise, auf wissenschaftstranszendente Verantwortlichkeit gerichtet [ist]".

Die globale COVID-19-Pandemie zu Beginn der 2020er Jahre stellte ein eindrückliches Beispiel dafür dar, dass es zur Bewältigung einer hochgradig komplexen gesellschaftlichen Herausforderung bisweilen der (internationalen) Zusammenarbeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und gesellschaftlicher Akteure (aus Politik, öffentlichem Sektor, Wirtschaft,

Medien und der Zivilgesellschaft) bedarf. Die damals zu klärenden Fragen wie zu Schulschließungen oder zur Impfpflicht in Pflegeheimen und Schulen konnten nicht ausschließlich von Einzeldisziplinen und Institutionen, beantworten werden, sondern bedurften einer transdisziplinären Herangehensweise im zuvor beschriebenen Sinne, bei der wissenschaftliche Erkenntnisse, politische Entscheidungen und die daraus resultierenden praktischen Erfahrungen unter Beteiligung wissenschaftlicher und nicht akademischer Akteure zusammengeführt werden mussten.[72]

Gemessen am Komplexitätsgrad großer gesellschaftlicher Herausforderungen wie dem Klimawandel leuchtet es ein, dass die Wissenschaftslandschaft als Ganze gefordert ist, in Kooperation mit (auch nicht akademischen) gesellschaftlichen Akteuren einen entsprechenden Beitrag zu leisten. Von Bedeutung erscheint hier vor allem der Aspekt der *sozialen Robustheit des Wissens*. So verdeutlichen etwa Ergebnisse der vom Bundesverband Hochschulkommunikation (vgl. 2023) jährlich durchgeführten Befragung *Wissenschaftsbarometer*, dass das Vertrauen in Wissenschaft gerade in Bevölkerungsschichten mit vergleichsweise niedrigem Bildungsabschluss in den letzten 3 Jahren – d. h. seit der COVID-19-Pandemie – eher abgenommen hat. Im Jahr 2023 vertrauten gerade mal „31 Prozent mit niedrigem formalem Bildungsniveau (Volks- oder Hauptschule)“ (ebd.) in Wissenschaft und Forschung.

Aus didaktisch-methodischer Sicht ist auch der Ansatz des *situierten Lernens* zu würdigen. Denn dieser stellt das Lernen und die Wissensgenerierung als *soziale Co-Konstruktion* und somit ein sozial eingebettetes Studium ins Zentrum, wodurch ein Kompetenzerwerb ermöglicht wird, der über rein kognitive Befähigungen hinausweist. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, ob Wissenschaft *stets* gesellschaftlich relevant sein muss und ob ein Bejahen dieser Frage nicht einer Instrumentalisierung von Wissenschaft gleichkommt, deren Freiheit in Art. 5. Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetztes ja verfassungsrechtlich abgesichert ist. Nida-Rümelin (2014, 144-145) kritisiert in diesem Zusammenhang bereits vor etwa einem Jahrzehnt, dass der

> „wohl größte Irrtum aktueller Instrumentalisierungstendenzen der Wissenschaft ist, dass diese unter ökonomischen oder sozialen Zwecken gesteuert werden müssen, um technologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Fortschritt zu generieren. Die

[72] Theiler et al. (2021) zeichnen die ersten Monate der Pandemie in Deutschland nach und zeigen, „unter dem Handlungsdruck einer akuten sozial-ökologischen Krise schrittweise, ungesteuert und implizit eine transdisziplinäre Zusammenarbeit entwickelte.“ Dabei machen die Autorinnen und Autoren aber zugleich deutlich, dass „in diesem ungeordneten Prozess wichtige Akteure übergangen [wurden]“ (ebd.). Dies zeigt zugleich, dass eine komplexe gesellschaftliche Herausforderung per se nicht zu einer transdisziplinären Zusammenarbeit führt, die alle zur Bewältigung relevanten Akteure auch berücksichtigt.

> historische Erfahrung lehrt das Gegenteil. Die Instrumentalisierung der Akademia durch staatliche, klerikale und ökonomische Zwecke hat das Innovationspotenzial der Wissenschaft stets blockiert. Das Ende dieser Instrumentalisierung ist zugleich historisch gesehen das Ende dieser Blockade und leitet eine wissenschaftlich-technische europäische Zivilisation ein, deren Produktivität nicht nur in ökonomischer Hinsicht erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzt und zu einer einmaligen ökonomischen Dominanz führt, die erst in den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts gebrochen wird und wohl in diesem Jahrhundert zu Ende gehen wird. Die neue Europäische Universität nach Humboldt'schen Muster spielte für diese Entwicklung eine Schlüsselrolle.

Nicht zuletzt, weil die Freiheit der Wissenschaft eine zentrale Institution in liberal-demokratischen Gesellschaften darstellt, erscheint es plausibel, an dieser Stelle für ein *externes Verantwortungsethos* der Universität bzw. eine transdisziplinäre Forschungspraxis einzutreten, die nicht auf Zwang, sondern weitestgehend auf Freiwilligkeit beruht – quasi analog zur freiwilligen Bereitschaft zum zivilgesellschaftlichen Engagement des *mündigen Bürgers*.

Etwas unkonkret bleiben Schmohls Ausführungen allerdings im Hinblick auf den Bildungsbegriff und dessen Ziele. Wie eingangs gezeigt, begründen Schmohl und Schmulius (vgl. 2023, 32) die „Neuaushandlung des Bildungsbegriffs" u. a. mit dem (transformatorischen) Bildungsbegriff Kollers (vgl. 2018; zitiert nach Schmohl und Schmulius 2023, 32) und Kerres' (vgl. 2021; nach Schmohl und Schmulius 2023, 39). Die Diskussion deren bildungstheoretischer Positionen in Kapitel D.I.4.b hat bereits gezeigt, dass die *postmoderne* Kritik an Universalitätsansprüchen durchaus emanzipatorisch motiviert sein kann. Doch läuft ihre radikale Interpretation unter Verweis auf das Aushalten von Widersprüchen Gefahr, sich von Grundwerten, die für liberale Demokratien konstitutiv sind, zu entfernen und einem Normrelativismus das Wort zu reden, der auch menschenfeindliche Gesinnungen schlimmstenfalls wohlwollend akzeptieren könnte.

Ein grundsätzlich gangbarer Weg, der auch für die transdisziplinäre Didaktik gelten sollte, wurde in Kapitel D.III.2 von Nieke und von Freytag-Loringhoven (2014, 18) in der Beschreibung des *Habitus der Wissenschaft* angedeutet, der sich u. a. durch die Toleranz gegenüber Weltbildern auszeichnet, die *nicht* auf Kriterien der Rationalität fußen, sofern diese „nicht den elementaren Anforderungen der Humanität widersprechen."

Einen diesbezüglich differenzierten Standpunkt vertreten bspw. Gabriel et al. (vgl. 2022) in ihrer Veröffentlichung *Auf dem Weg zu einer Neuen Aufklärung: Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Geisteswissenschaften*. Denn darin wird das Verhältnis wissenschaftlich-rationaler

und nicht rationaler Weltaufschlüsse eindeutiger bestimmt. So betont die Autorengruppe (ebd., 59) zunächst die Wichtigkeit

> „philosophisch-wissenschaftliche[r] Rationalität, um Aberglauben und Mythen zu bekämpfen. Die Vernunft ist das privilegierte Instrument der Emanzipation. Sie überwindet Vorurteile und rechtfertigt die Abschaffung überholter, ungerechter und gewalttätiger Praktiken."

Zugleich jedoch spricht sich die Autorengruppe für einen epistemischen Pluralismus aus, da "wir nicht berechtigt sind, alle kognitiv wertvollen Verfahren auf einen einzigen methodologischen Standard zu reduzieren" (Gabriel et al 2022, 27). Dieser methodische Standard beziehe sich insbesondere auf die Dominanz der um *Erklärung* bemühten, naturwissenschaftlich orientierten, Technowissenschaften, die oft mit der "anglophonen Bedeutung von 'science'" (ebd., 27; hervorgeh. i. O.) gleichgesetzt werde. Gabriel et al. (2022, 18) treten stattdessen für eine *Multiperspektivität* ein. Diese verstehen sie als breite Palette von Methoden, die im wissenschaftstheoretischen Sinne auch das *Verstehen* einbeziehen. Dies ermögliche eine "ungeheure Vielfalt subjektiver Positionen" (ebd., 18), die für das Verstehen des Menschlichen – z. B. „Emotionen, Wünsche, Bedürfnisse, Einstellungen, Tugenden und Laster usw." – und seiner Herausforderungen unerlässlich seien. Dazu gehöre auch, „Recht, Kunst und Religionen als Medien der Selbstdarstellung ernst zu nehmen, die nicht auf jene Art von Modellierung und Theoriebildung reduziert werden können und dürfen, die für weitgehend kausal erklärbare Systeme konstitutiv sind" (ebd., 33). *Wissenschaftliche Rationalität* diene hier als kritischer Maßstab, um Wissensansprüche zu überprüfen und um „falsches Bewusstsein zu korrigieren" (ebd., 14). Demnach wird sie als ein *Korrektiv* aufgefasst, das die Grenzen der Interpretation definieren und sicherstellen soll, dass die Multiperspektivität nicht in Normrelativismus umschlägt.

Nach Gabriel et al. (2022, 49) entsteht "Objektivität […] aus dem Vergleich und der Kritik rivalisierender Deutungsmuster im Hinblick auf anerkannte Tatsachen." Im Kontext der Multiperspektivität argumentiert die Autorengruppe, dass die Geisteswissenschaften "Recht, Kunst und Religionen als Medien der Selbstdarstellung ernst" (ebd.) nehmen müssten. Doch würden dabei Menschenrechte und andere Grundwerte nicht in Frage gestellt. Stattdessen unterstreichen Gabriel et al. (vgl. ebd., 61) die Bedeutung eines *lateralen Universalismus*, der die Gleichheit aller Menschen anerkennt und gleichzeitig die Vielfalt der Kulturen respektiert. In diesem Zuge fordern sie eine "Kultur der Differenz" (ebd.) i. S. Derridas (vgl. 1992; nach Gabriel et al.

2022, 64.), d. h. „ein Nachdenken darüber, wie andere Kulturen uns herausfordern und neu verorten“ (Gabriel et al. 2022, 64), um die Möglichkeit eines echten Dialogs zwischen den Kulturen zu eröffnen. Wissenschaftliche Rationalität und Multiperspektivität werden hier also als sich gegenseitig ergänzende Elemente betrachtet. Aus Sicht der Autorengruppe müssen sie zusammenwirken, um rationalen Diskurs, interkulturellen Dialog und die Anerkennung universeller Werte i. S. der *Neuen Aufklärung* zu ermöglichen.

Aus bildungsphilosophier Sicht relevant ist hier, dass diese Sichtweise auf Gabriels (vgl. 2020, 48-49) Position zu *moralischen Tatsachen* zurückgeht, die für ihn unabhängig von kulturell jeweils unterschiedlich interpretierten Werten existieren (vgl. Kapitel D.I.4.b). Ebenso interessant ist der Standpunkt, dass eine Anthropologie, die u. a. auf der liberalen Forderung nach persönlicher Autonomie gründet, „ganz generell durch die Berücksichtigung des Zustandes der Erde und unserer Verwundbarkeit ergänzt werden [muss]. Dies führt zu einer Neubestimmung der Autonomie im Lichte unserer Abhängigkeit von der Natur und anderen Wesen […].“ (Gabriel et al. 2022, 59-60)

Schließlich dürfte eine so verstandene Transdisziplinarität in bildungstheoretischer Hinsicht einen spezifischen Modus der Welterschließung ermöglichen, der sich mit seinem Fokus auf komplexe lebensweltliche Probleme durch eine *Vielfalt epistemischer (und teils nicht wissenschaftlicher) Praxen* auszeichnet.

8. Zusammenfassung

Die vorherige Analyse zeigt, dass die untersuchten Ansätze auf normativen Überlegungen basieren, welche die in Kapitel C.II skizzierten Bildungsziele der Universität unterschiedlich beschreiben und gewichten. Diese stehen tendenziell in einem reziproken Verhältnis zueinander, wobei das mit *wissenschaftlichen Methoden* gewonnene *Selbst- und Weltverhältnis* ein, wenn nicht *das* zentrale Element darstellt. Somit beginnt universitäre Bildung genau dort, „wo es um die Klärung wissenschaftlicher Fragen geht“ (Nida-Rümelin 2014, 155).

Zugleich wird Bildung als *individuelles Vermögen* und somit kompetenztheoretisch aufgefasst (vgl. Kapitel C.I.4). Diesbezüglich legen Euler (vgl. 2005) und Elsholz (vgl. 2019) bildungstheoretisch begründete Kompetenzmodelle vor, die sich anschlussfähig an den HQR erweisen (vgl. Kapitel C.III.8). Zudem zeigt Euler (vgl. 2005) überzeugend auf, dass kognitiv-rationale und motivational-affektive Kompetenzmerkmale menschliches Handeln differenziert abbilden und

somit auch bildungstheoretischen Ansprüchen an das Lehren und Lernen an Universitäten genügen können.

Die Diskussion über Transdisziplinarität verdeutlicht die wachsende Verantwortung von Hochschulen, an der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen aktiv mitzuwirken. In bildungstheoretischer Hinsicht bedeutsam erscheint dabei die Gewinnung *sozial robusten Wissens*, das auf einer anspruchsvollen Kooperation zwischen wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Akteuren basiert (vgl. Schmohl und Schmulius 2023). Wissenschaftliche Befähigung als Bildungsziel sollte demnach auf einem *epistemischen Pluralismus* gründen, der die Vielfalt unterschiedlicher (wissenschaftlicher wie auch nicht wissenschaftlicher) Weltorientierungen berücksichtigt (vgl. Gabriel et al. 2022, 18). Problematisch erscheint dabei jedoch der Bezug zur *transformatorischen Bildung* i. S. Kollers (vgl. 2023) und Kerres' (vgl. 2021), die auf Argumentationen postmoderner Bildungstheorie zurückgreifen. Denn ungeachtet der Bedeutung des sozial robusten Wissens für die gesellschaftliche Akzeptanz nachhaltiger Transformationen sollten *irrationalen* Wissensformen Grenzen gesetzt sein – und i. S. der in Kapitel D.I.4.b vorgetragenen Kritik am postmodernen Bildungsbegriff genau dort verlaufen, wo die Grundfesten der Humanität (z. B. allgemeine Menschenrechte als Voraussetzungen liberaler Demokratien) nicht infrage gestellt werden.[73]

Aus der vorangegangenen Diskussion lässt sich als übergeordnetes Leitziel universitärer Bildung die *Kompetenz zum wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handeln* ableiten. Dabei impliziert der Begriff *mündig*, dass diese spezifische Bildungsform neben der *Fähigkeit zur wissenschaftlichen Reflexion* auch Aspekte wie die *Selbstbestimmung* und die *auf Freiwilligkeit basierende demokratische Teilhabe* integrieren sollte. Dadurch wird Elsholz‘ (vgl. 2019, 14) kompetenztheoretische Konzeption einer *wissenschaftlich reflektierten Handlungsfähigkeit* um eine normative Dimension ergänzt, die zugleich eine humanistische Anthropologie widerspiegelt. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Dimensionen universitärer Bildung idealtypisch beschrieben. Damit sollen sie einen Orientierungspunkt für das Lehren und Lernen an Universitäten darstellen:

[73] Durchaus anders ist dieser Anspruch im Rahmen internationaler (transdisziplinärer) Kooperation zu bewerten. Man stelle sich Graduierte aus europäischen Staaten vor, die bspw. auf politischer oder Nicht-Regierungsebene an internationalen Kooperationen zur Bekämpfung des menschengemachten Klimawandels arbeiten. Hier müssten die Graduierten mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mit potenziellen Partnerinnen und Partnern kooperieren, deren persönliches oder staatliches Wertesystem nicht mit den allgemeinen Menschenrechten im Einklang steht – und trotzdem um Lösungen ringen, die allen Staaten und Menschen schließlich zugutekommt.

Auf Basis der dargestellten theoretischen Ansätze, die teils implizit, teils explizit an die erziehungswissenschaftliche Bildungstheorie und den hochschulpolitischen Diskurs anknüpfen (vgl. Kapitel D.I. bzw. C.II.3), lässt sich universitäre Bildung im Rahmen von Bildungszielen bzw. -dimensionen in einem dreifachen Sinne beschreiben:

- Universitäre Bildung beschreibt im Rahmen *wissenschaftlicher Befähigung* zunächst die Kompetenz, wissenschaftliche Befunde nicht als absolute Wahrheiten, sondern als unter fachspezifischen Methoden generierte Aussagen zu *verstehen,* die auf den rationalen (d. h. begründungspflichtigen) Kriterien von Wissenschaft beruhen (vgl. Rogmann 2016, 146; Nieke und Freytag-von Loringhoven 2014, 4-5). Sie befähigt dazu, wissenschaftliche Erkenntnisse in den Kontext übergeordneter Fachtheorien einzuordnen und über deren methodische Güte sowie theoretischen Gehalt kritisch reflektierend zu urteilen. Ferner fördert dieses Bildungsziel die Fähigkeit, auf Basis des aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstands eigene Hypothesen und Forschungsfragen selbstorganisiert und interessengeleitet zu entwerfen, diese auch unter sachgerechter Anwendung wissenschaftlicher Methodik (spätestens auf Masterebene) zu erforschen und schließlich die generierten Ergebnisse im zuvor beschriebenen Sinne kritisch zu bewerten und einzuordnen (vgl. Barnett 1997, 11; HRK und KMK 2017, 3-4). Angesichts der wissenschaftsimmanenten Begrenztheit fachlicher Perspektiven auf die Welt sollte die wissenschaftliche Befähigung i. S. Humboldts Konzepts einer *Einheit der Wissenschaft* auch die Fähigkeit einschließen, fachwissenschaftliche Erkenntnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen (vgl. Benner 2023, 170; Becker 2016, 81-83). Dazu bieten sich insbesondere praxisorientierte, inter- oder transdisziplinäre Lern- und Forschungsgelegenheiten an (vgl. Euler 2005, 264-268; Rogmann 2016, 149-159; Schmohl 2021, 305). Entsprechend ist die wissenschaftliche Befähigung über die studierte Fachdomäne hinaus zu denken und sollte sich im Rahmen eines *Blicks über den Tellerrand* auch aus fachfremden (wissenschaftlichen) Wissensbeständen speisen (vgl. Rogmann 2016, 154). Diese bis hierhin beschriebene (vornehmlich kognitive) *akademische Kompetenz* bildet die Voraussetzung für die zentrale wissenschaftliche Aufgabe und zugleich anspruchsvolle Fähigkeit, Forschungsergebnisse auch nicht akademischen Akteurinnen und Akteuren verständlich, d. h. in argumentativ nachvollziehbarer Weise, nahezubringen (vgl. Nida-Rümelin 2014, 151; Schmohl 2022, 96). Aufgrund der wachsenden Bedeutung von Transdisziplinarität (vgl. Schmohl 2023, 76-77; Schmohl

und Schmulius 2023; Gabriel et al. 2022, 49-50) sollte unter die wissenschaftliche Befähigung auch die im HQR verankerte kommunikative Kompetenz fallen, sich „sach- und fachbezogen mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher akademischer und nicht-akademischer Handlungsfelder über alternative, theoretisch begründbare Problemlösungen aus[zutauschen]“ (HRK und KMK 2017, 9). Dazu gehört auch, „Konfliktpotenziale in der Zusammenarbeit mit Anderen [zu erkennen]“ (ebd.), um in einer konstruktiven, um gegenseitiges Verständnis bemühten, Kooperation die „Durchführung von situationsadäquaten Lösungsprozessen [zu gewährleisten]“ (ebd.). Derartige Anforderungen zeigen bereits, dass *wissenschaftlich reflektiertes und mündiges Handeln* über die Entfaltung kognitiver Potenziale i. S. Schlaegers (vgl. 2020, 101-103) hinausweisen muss. Denn um in heterogenen Gruppen kooperieren und über komplexe sach- oder gesellschaftsbezogene Problemstellungen und deren Lösungen reflektieren zu können, muss die wissenschaftliche Befähigung auf entsprechenden Sozial- und Selbstkompetenzen basieren.

- Gerade dieser letztgenannte Aspekt der Selbst- und Sozialkompetenzen verweist auf das Ziel der *Persönlichkeitsbildung.* Dieses Ziel fußt i. S. *allgemeiner Bildung* zunächst auf dem Anspruch, dass die Aufnahme eines universitären Studiums die Möglichkeit zur Entfaltung und Vertiefung eigener Interessen sowie zur Aneignung dafür notwendiger Fähigkeiten auf allen Kompetenzebenen (vgl. Euler 2005, 262) eröffnet. Nicht zuletzt, weil ein Studium im jüngeren Alter tendenziell noch in die Phase dynamischer Identitätsentwicklung (Adoleszenzphase) fällt (vgl. u. a. Steinberg 2014, Sawyer et al. 2018, Schwarz 2022), bezieht sich die Persönlichkeitsbildung auch auf die (Weiter-)Entwicklung individueller Einstellungen, Bedürfnisse, Interessen, Handlungsüberzeugungen etc. (McAdams und Pals 2006, 208; Rogmann 2016, 143). Als so verstandener Entwicklungsprozess leistet dieses Bildungsziel auf Ebene der Selbst- und Sozialkompetenzen einer selbstbestimmten, eigen- und sozialverantwortlichen Lebensführung Vorschub, die sich auf den Umgang mit der eigenen Person und den Mitmenschen bezieht (vgl. Euler 2005, 262). Die Persönlichkeitsbildung ist dabei eng verwoben mit der wissenschaftlichen Befähigung. Denn erst der mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene Weltaufschluss ermöglicht dem Individuum eine Orientierung in „jene[n] Sinndimensionen […], durch die wir uns Welt aneignen, mögen sie nun einem magisch-mythischen, religiösen oder wissenschaftlichen Bewusstsein entspringen“ (Becker 2016,

84-85). Diese *epistemische Orientierungs- und Reflexionsfähigkeit* unterstützt Studierende dabei, eigene Aussagen und die anderer ebendiesen Sinndimensionen zuzuordnen, um schließlich begründete – und dadurch *mündige* – Entscheidungen zu treffen (vgl. Pasternack 2004, 80). Im Rahmen des Studiums offenbart eine transdisziplinäre Didaktik durch die bewusste Inkludierung auch nicht rationaler Weltaufschlüsse und ihren grundsätzlichen Praxisbezug das Potenzial, mit unterschiedlichen Wissensformen produktiv umzugehen und auf diese Weise eine Befähigung zum Umgang mit (kultureller) Differenz zu fördern. Universitäre Persönlichkeitsbildung sollte zugleich ein kritisches Bewusstsein für digitale Technologien i. S. von Hemmingers (vgl. 2023, 78-88) *Science and Technology Awareness* umfassen. Zu einer solchen *digitalen Souveränität* sollte nicht nur die Befähigung zur funktionalen Anwendung entsprechender Technologien, sondern auch deren kritische Reflexion gehören, um digitalisierte Lebenswelten aktiv und ethisch angemessen weiterentwickeln zu können (vgl. WR 2022b, 69). Damit ist ein Aspekt genannt, der angesichts zunehmend leistungsfähigerer Künstlicher Intelligenz, mit der persönliche Daten digital ausgewertet und für kommerzielle oder politische Zwecke manipuliert werden können, eine immense Bedeutung gewinnt. Nicht zuletzt deswegen erfordert die Persönlichkeitsbildung eine Wertebasis, wie sie die liberale und humanistische Universität etwa durch *Rationalität*, *Wahrheitssuche*, *Universalismus*, *Multiperspektivität*, *Inklusion*, *Empathie*, *Demokratie*, *Menschenrechte* und *Nachhaltigkeitsorientierung* im 21. Jahrhundert verkörpern sollte (vgl. Pasternack 2009, 172-173; Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 4-8; Nida-Rümelin 2014, 145-152; Wolter 2015, 36; Gabriel et al. 2022, 21-47) – allen voran durch das in ihr wirkende akademische Lehrpersonal. Im Bezug auf das Ideal eines auf diesen Werten fußenden *Habitus der Wissenschaft* (Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 13) sollte es jedoch nicht darum gehen, die „Universität als Wertevermittlerin“ (Spoun und Wunderlich 2005, 17) im erzieherischen Sinne hochzustilisieren.[74] Universitäten machen mit ihren Studiengängen zunächst ein *Angebot*. Ob sich Studierende jedoch humanistische Werte sowie wissenschaftlich Denk- und Handlungsweisen nachhaltig *zu eigen machen*, ist eine Frage, die bspw. nicht nur von der Qualität

[74] So ist bei der Leistungsüberprüfung, die sich auf ein solches normatives Bildungskonzept bezieht, darauf zu achten, dass die Erhebung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale, z. B. *veränderter Einstellungen*, allenfalls unter dem Gebot von *Freiwilligkeit*, *Transparenz*, *Anonymität* und *ohne Bewertung* anzulegen wäre.

der Lehre abhängt. Denn universitäre Bildung bleibt grundsätzlich ein selbsttätiger anspruchsvoller Prozess, der Studierenden weiterhin Eigenverantwortung, Engagement, Lernbereitschaft und Disziplin ebenso wie Kommunikations- und Kooperationskompetenz (u. a.) abverlangt. Die Voraussetzungen ein solchen Bildung bildet u. a. ein Studium, das über den disziplinär-fachlichen Tellerand hinausgeht und i. S. der Bearbeitung *gesellschaftlicher Schlüsselprobleme* (vgl. Kalfki 1985, 20-23) sowie transdisziplinärer Didaktik auch fachfremde Inhalte zugrunde legt. Durch den Fokus auf gesellschaftliche Herausforderungen leistet transdisziplinäre Didaktik der *Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement* (vgl. Akkreditierungsrat 2015, 10) bzw. *Bereitschaft zur Übernahme öffentlicher Verantwortung* (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18) besonders Vorschub. Die Verantwortung zu dieser Bereitschaft geht erstens zurück auf die weitestgehend kostenfreie Bereitstellung von Studienplätzen von staatlicher Seite (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 18-19), durch die Studierende die Chance erhalten, sich über einen i. d. R. mehrjährigen Zeitraum auf ihre professionelle Zukunft vorzubereiten (und darüber hinaus *bilden* können); zweitens auf die spätere gesellschaftliche Position, in welcher Graduierte mit höherer Wahrscheinlichkeit als Menschen ohne akademischen Abschluss *folgelastige Entscheidungen* zu treffen haben, deren Konsequenzen auch ihre Mitmenschen betreffen (vgl. Pasternack 2004, 80; Hartmann 2004); drittens auf das *wissenschaftsexterne Verantwortungsethos* i. S. Nida-Rümelins (vgl. 2015, 150-151); *viertens* auf die Tatsache, dass die liberale Demokratie von Bedingungen abhängig ist, die sie nicht selbst herstellen kann (vgl. Böckenförde 1991, 112-113): Die Gewährleistung persönlicher Freiheit innerhalb dieser Gesellschaftsform hängt demnach unmittelbar mit der freiwilligen Bereitschaft von Individuen ab, an der Gesellschaft im Rahmen demokratischer Selbstermächtigung aktiv zu partizipieren (vgl. Habermas 2022);

- Das Bildungsziel der *Berufsvorbereitung* bzw. *-befähigung* bezieht sich auf die im hochschulpolitischen Diskurs (vgl. Kapitel C.II.3.b) beschriebene *Arbeitsmarktrelevanz* (WR 2015a, 57-58). Sie zielt auf kompetentes Handeln in herausfordernden Situationen der späteren Berufspraxis und knüpft an das Kompetenzverständnis des HQR (vgl. Kapitel C.III.8) an. Sie gründet i. d. R. auf Wissen, Fertigkeiten und Methoden des Studienfachs und sollte nicht nur ökonomische Verwertungsinteressen bedienen, sondern gleichermaßen bildungstheoretisch begründet – d. h. am *wissenschaftlich reflektierten und*

mündigen Handeln orientiert – sein. Bereits der HQR lässt auf Ebene des *wissenschaftlichen Selbstverständnisses* erkennen, dass professionelle Entscheidungen verantwortungsethisch begründet und hinsichtlich gesellschaftlicher Erwartungen und Folgen reflektiert werden sollten (vgl. HRK und KMK 2017, 6). Entsprechend zielt die Berufsvorbereitung auf den *mündigen Berufstätigen* (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9), der die *Fähigkeit zum situationsunmittelbaren und folgelastigen Entscheiden und Handeln* i. S. Pasternacks (vgl. 2004, 80) besitzt. Graduierte sollten demnach im beruflichen Kontext imstande sein, sich ein eigenes wissenschaftlich reflektiertes Urteil (wissenschaftliche Befähigung) zu bilden sowie eigen- und sozialverantwortlich zu handeln (Persönlichkeitsbildung). Diesem Ziel dürften insbesondere kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen zuträglich sein, die i. S. Hubers (vgl. 2016, 115) berufsethische Fragen an fachwissenschaftliche Inhalte rückbinden – und somit auf spezifische Berufsprofile gerichtet sind.

Abschließend sollen die hier herausgearbeiteten und begründeten Aspekte *universitärer Bildung* in eine möglichst konzise Definition münden, welche die Qualität jeder ihrer Dimensionen berücksichtigt:

Definition: Universitäre Bildung beschreibt die Entwicklung eines spezifischen Selbst- und Weltverhältnisses, das zum wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handeln befähigt. Im Rahmen wissenschaftlicher Befähigung fördert sie die Kompetenz zur Mitwirkung an Forschung und zur Vermittlung von Forschungserkenntnissen in die Gesellschaft. Aus einer liberalen und humanistischen Perspektive befähigt sie im Rahmen der Persönlichkeitsbildung zu einem kritischen – d. h. wissenschaftstheoretisch reflektierten und an humanistischen Werten (z. B. Rationalität, Wahrheitssuche, Fallibilität, Multiperspektivität, Demokratie, Menschenrechte) orientierten – Umgang mit unterschiedlichen, auch fachfremden und nicht wissenschaftlichen, Wissensformen (epistemischer Pluralismus). Sie versetzt so das Individuum in die Lage, sich in einer zunehmend komplexen Welt zu orientieren und dadurch informierte und mündige Entscheidungen auch außerhalb der Wissenschaft zu treffen. Als Berufsvorbereitung fördert sie die Kompetenz, in herausfordernden beruflichen Kontexten auf Basis wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit (wissenschaftliche Befähigung) und der zuvor beschriebenen Werte (Persönlichkeitsbildung) zielgerichtet und verantwortungsvoll zu handeln.

E. Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen im bildungswissenschaftlichen Diskurs

I. Ausgewählte Konzepte

Die Bedeutung der heute meist synonym verwendeten Begriffe der Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen wurde in der Vergangenheit in unterschiedlichen Feldern der Bildungswissenschaften diskutiert. Strukturierte Zusammenfassungen finden sich z. B. bei Orth (vgl. 1999, 3-43), Heierle (vgl. 2006, 8-34) und Dörge (vgl. 2015, 35-113). In Orientierung an deren Literaturübersichten wird dieser Diskurs im Folgenden nachgezeichnet. Dabei werden auch neuere Veröffentlichungen aus den letzten zehn Jahren einbezogen. Den Ausgangspunkt bilden Mertens' (vgl. 1974a und 1974b) Überlegungen, welche die Diskussion über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen vor fünf Jahrzehnten initiiert haben. Darauf werden weitere Ansätze aus der Berufspädagogik, der Pädagogischen Soziologie und Psychologie sowie der internationalen Bildungspolitik analysiert. Nach einer Zusammenfassung, welche die unterschiedlichen Bedeutungen der analysierten Begriffe freilegt, endet das Kapitel mit *bildungstheoretischen Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen für das universitäre Studium*. Diese Überlegungen dienen wiederum als Folie, auf der sich die Forschungsfragen zu Schlüsselkompetenzen und Future Skills in Kapitel F besser einordnen lassen.

1. Schlüsselqualifikationen nach Dieter Mertens

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Dieter Mertens (vgl. 1974a), der damalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, gilt als Initiator der heutigen Diskussion über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen (vgl. Enderle et al. 2021, 20). Sein Konzept der Schlüsselqualifikationen entstand im Kontext der „sich in den 60er und 70er Jahren formierende[n] Qualifikationsforschung“ (Orth 1999, 3), die das Verhältnis von Arbeitsanforderungen und den dafür erforderlichen Qualifikationen analysierte. Diese Traditionslinie könnte erklären, warum Mertens' Konzept (vgl. 1974a) in der Hochschuldidaktik i. d. R. auf eine arbeitsmarktbezogene Funktion reduziert wird (vgl. Brinker 2012, 244; Ufert 2015a, 23; Huber 2016, 104-105; Enderle et al. 2021, 21). Jedoch greift dieses Verständnis zu kurz und wird seinem Ansatz nicht gerecht. Auch weil seine Argumentationen in nicht geringem Maße vom späteren *Future Skills*-Diskurs implizit aufgegriffen

werden (vgl. Kapitel F.II), erscheint eine genaue Auseinandersetzung mit seinen Texten lohnenswert.

Mertens (1974a, 37) begründet die Relevanz von Schlüsselqualifikationen zunächst mit den Anforderungen einer modernen Gesellschaft, die für ihn durch „hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, […], Dynamik, […] Rationalität, […] Humanität, […] Kreativität, Flexibilität“ sowie „Multioptionalität der Selbstverwirklichung“ (ebd.) charakterisiert ist. Dabei sei der Arbeitsmarkt von der „Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen“ (ebd., 36) bestimmt. Für Mertens (ebd., 37-38) stehen die Veränderungen des Arbeitsmarktes stellvertretend für allgemeine gesellschaftliche Trends der Dynamisierung und Unsicherheit, die ihrerseits den gesellschaftlichen Wandel antreiben. Daher komme es in bildungspolitischer Hinsicht nicht darauf an, „Bildung an zu eng verstandenen Arbeitsplatzerfahrungen der Gegenwart zu orientieren“ (ebd., 37). So ging es Mertens zunächst darum, „diejenigen allgemeinen Qualifikationen hervorzuheben, die es erlauben, speziellere Qualifikationen in neue Anforderungssituationen zu übertragen (Transfer) oder sich solche dafür neu zu erschließen“ (Huber 2016, 104). Er selbst vermutet, dass „künftige Qualifikationserfordernisse außerhalb der Arbeitsrolle […] in eine ähnliche […] Entwicklung münden“ (Mertens 1974a, 37). Zudem sei

> „[j]ede Art von Bildung (und überhaupt jede Erfahrung) […], unabhängig davon, auf welche Erkenntnisdimension ihre Intentionen gerichtet sind, mehrwertig. Auch berufliche Bildung am Arbeitsplatz vermittelt gesellschaftliche Verhaltenseffekte, ebenso wie gesellschaftspolitische und andere ‚allgemeine‘ Bildungsinhalte auch die berufliche Qualifikation beeinflussen.“ (ebd., hervorgeh. i. O.)

Bildung als eine „Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft“ hat für Mertens (1974a, 37) „drei Dimensionen:

- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.“

Damit nimmt er Bereiche in den Blick, wie sie in Kapitel D.I.5 als Dimensionen allgemeiner Bildung formuliert wurden. Die Berücksichtigung von Bereichen jenseits der Arbeitswelt wie „die Rollen des Gruppenmitglieds, Staatsbürgers, Freizeitverwenders, Pensionärs usw.“ (Mertens 1974a, 37) erklärt sich durch Mertens' (ebd.) kühn anmutende Annahme, dass „Arbeit zur Sicherung des Lebensunterhalts […] in entwickelten Wirtschaften im kommenden

Jahrhundert nur mehr weniger als 10 % der Lebenszeit ein[nimmt]“. Gerade weil die Veränderungen am Arbeitsmarkt stellvertretend für einen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozess ständen, dürfe es

> „den Leser nicht mehr verwundern, daß gerade aus arbeitsmarktpolitischen Überlegungen Thesen zur Bildungsproblematik abgeleitet werden können, von denen man ohne Hintergrundwissen eher annehmen könnte, daß sie dem Glasperlenspiel zweckfreier Bildungseuphorie entsprungen sein könnten. Man wird vielleicht ein Wiederaufleben humanistischer Bildungsvorstellungen erkennen […].“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang stellt für Mertens (1974a, 39) die „Flexibilität im Bildungswesen“ eine Antwort auf die immer schwieriger zu prognostizierenden Handlungsanforderungen innerhalb und außerhalb der Berufswelt dar. Es sei illusorisch „zu glauben, daß die raschen und anhaltenden Veränderungen der Arbeitswelt durch ebenso rasche Änderungen der Ausbildungsstrukturen und der Curricula im Bildungswesen oder durch das Weiterbildungswesen aufgefangen werden können“ (Mertens 1974b, 214). Für Mertens (1974a, 40) sind „[a]lle derzeitigen Bildungsziel-Überlegungen […] gekennzeichnet durch die Ausgangshypothese, daß

- die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe (der spezialisierte Wissens- und Fertigkeitserwerb verlagert sich in das Training on the Job), und daß
- ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen ist.“

Auf dieser Basis formuliert Mertens (vgl. 1974a, 40) eine Definition von Schlüsselqualifikationen, die deren *multifunktionale* Qualität hervorhebt: „Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

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

Mertens (vgl. 1974a, 41-42) teilt Schlüsselqualifikationen in vier unterschiedliche Kategorien ein, die vor allem kognitive Leistungsdispositionen widerspiegeln. Darunter fallen sog. *Basisqualifikationen*, *Horizontalqualifikationen*, *Breitenelemente* und schließlich *Vintage-Faktoren*.

Basisqualifikationen stellen für Mertens (1974a, 41; hervorgeh. i. O.) „Qualifikationen *höherer Ordnung*" dar, die „einen *vertikalen Anwendungstransfer* auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft [erlauben]" (ebd.; hervorgeh. i. O.) und zu denen „fast alle in den Schlüsselqualifikations-Katalogen der Pädagogik vorfindbaren Bildungsziele [zählen]" (ebd.). Die entsprechenden Basisqualifikationen werden durch *Konkretisierungen* sowie *Vehikel* bzw. *Lerngegenstände* exemplarisch operationalisiert:

Basisqualifikationen als Bildungsziele	**Konkretisierung**	**Vehikel, Lerngegenstand**
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalegbra
Analytisches Denken	Analytische Verfahrenstechniken	Linguistik, analytische Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussionsfähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unterordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck – Mittel – Ökonomie	Organisationslehre, Grundlagen der Ökonomie
Kooperatives Vorgehen	Soziale Spielregeln und -techniken	Konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Planungsbereitschaft und -fähigkeit	Planungstechniken
Dezisionistisches Denken	Risiko – Chance – Ökonomie Entscheidungsfähigkeit	Spieltheorie, Entscheidungstheorie, Wahrscheinlichkeitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Littérature automatique, Morphologie
Kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdependenzen	Schach, Operations Research

Tabelle E.1: Operationalisierung von Basisqualifikationen nach Mertens (1974a, 41)

Die sog. Horizontalqualifikationen ermöglichen Mertens (1974a, 41) zufolge „einen raschen Zugriff zu abrufbarem, andernorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung […]." Sie hätten die

> „Qualifikationsanforderung zum Ausgangspunkt, daß der einzelne nur auf wenigen Gebieten jederzeit verfügbares Spezialwissen zu speichern brauche, wenn stattdessen

seine Speicherkapazität mit ‚Zugriffswissen' (‚gewußt wo') für möglichst viele Zugriffsgebiete genutzt wird." (ebd.; hervorgeh. i. O.)

In diesem Sinne fasst Mertens (1974a, 41) die im Folgenden dargestellten Horizontalqualifikationen auch als „Informiertheit über Informationen" zusammen:

Horizontalqualifikationen als Bildungsziele	**Konkretisierung**	**Vehikel, Lerngegenstand**
Informiertheit über Informationen	Wesen von Informationen	Allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen (Semiotik)
	Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
	Verstehen von Informationen	Spezielle Lehre der Zeichen und Symbole: Grundwissen über Verbalsprache, mathematische Symbole, Programmiersprachen, Zeichnungen, Modelle, Signale, Filme, Geräusche, Semantik Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalismus) Fachwörtersprache (Latein – Griechisch – Englisch) Grundkenntnisse über technische Pläne und Anleitungen
	Verarbeiten von Informationen	Schnelllesekurse, Redundanzreduktion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Verstehen des Wirtschaftsteils einer Zeitung, Umgang mit Formelsammlungen, Nachschlagewerken, Bibliographien, Dictionaires

Tabelle E.2: Operationalisierung von Horizontalqualifikationen nach Mertens (1974a, 41-42)

Die Tabelle unterstreicht exemplarisch Mertens' (1974a, 41) Auffassung, dass bspw. Grundwissen über Fremdsprachen oder Schnelllesekurse zusammen mit weiteren Lerngegenständen ein breites Zugriffswissen auf unterschiedliche Handlungsgebiete ermöglichen könnten.

Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Kategorien bezieht Mertens (vgl. 1974a, 42; hervorgeh. i. O.) die Breitenelemente auf „solche *speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten.*" Auch wenn er sich hier auf Anforderungen am Arbeitsplatz bezieht, merkt er an, „daß dies genau diejenigen Kenntnisse sind, die in modernen Gesellschaften auch außerhalb des Erwerbslebens immer unentbehrlicher werden […]" (Mertens 1974a, 42).

Zu guter Letzt verweist Mertens (vgl. 1974a, 42) auf die Bedeutung von Vintage-Faktoren als vierte Kategorie. Diese dienten „der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“, indem „Kurse der Einführung in solche Bildungselemente, die früher nicht, später aber in der Regel für ein bestimmtes Abgangsniveau durch die Schule vermittelt wurden“ (ebd.).

Die Dynamik und Unsicherheit künftiger Anforderungssituationen veranlassen Mertens (1974a, 40) zu der Annahme, „daß Schlüsselqualifikationen selbst ebenfalls dem Wandel unterliegen, wenn auch einem weit langsameren Wandel als spezielle Fertigkeiten am einzelnen Arbeitsplatz. Deshalb bedarf auch ein Katalog von Schlüsselqualifikationen von Zeit zu Zeit der Reform.“ Vor diesem Hintergrund stünden Schlüsselqualifikationen auch im Kontext einer *Education permanente* (vgl. ebd., 36).

Zudem betrachtet Mertens (1974b, 228) Schlüsselqualifikationen i. S. von *Eigenschaften* als teils angeboren, i. S. von *Verhaltensweisen* im Rahmen des Sozialisations- und Bildungsprozesses als teils vermittelbar: „Im letzteren Fall müssen sie in Lernziele übersetzt, als Lehrstoffe abgegrenzt und curricular dargestellt werden.

Schließlich macht er deutlich, dass Schlüsselqualifikationen nur einen Teil eines zeitgemäßen Bildungskonzepts darstellten: „So bedarf eine gebildete Persönlichkeit auch in der Zukunft mehr als nur solchen Schlüsselwissens. Bei der Wahl dieses Mehrs an Bildung soll sie sich jedoch so frei entfalten können, wie es ihren Eignungen und Neigungen entspricht“ (Mertens 1974a, 43). Zudem sprächen „[d]ie Phänomene des technischen und gesellschaftlichen Wandels […] nicht gegen, sondern mehr und mehr für die Einräumung solcher Spielräume, welche sich um die Kerngebiete ausbreiten“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund müsse ein „Konzept der Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (ebd.) neben flexiblen Bildungswegen und einer normativen Planung u. a. auch „weite Gestaltungsspielräume für die individuelle, freigewählte Konstruktion des gesamten Bildungsmusters des einzelnen durch die Zuwahl von Vertiefungs- und Angliederungsgebieten“ ermöglichen.

b. Kritische Einordnung

Eine differenzierte Einordnung von Mertens‘ (1974a, 1974b) Schlüsselqualifikationen findet sich u. a. bei Klein et al. (1993, 153), die zu dem Schluss kommen, dass „Mertens seine Position in bewußter Abgrenzung zu einer Bildungspolitik formulierte, die sich einseitig an den Erfordernissen des Beschäftigungssystems orientierte.“ Für diese Einschätzung spricht in der Tat

der von Mertens (vgl. 1974a, 37) formulierte Anspruch, dass Schlüsselqualifikationen nicht nur die berufliche Existenz sichern, sondern auch zur Entfaltung der Persönlichkeit und zu gesellschaftlichem Verhalten beitragen sollten. Doch kritisieren Klein et al. (1993, 153) mit Verweis auf den (ab den 1970er Jahren auch bildungstheoretisch orientierten) Diskurs in der berufspädagogischen Forschung „die fehlende Thematisierung sozialer, emotionaler und motivationaler Dispositionen." Diese sei notwendig, um „mit der Förderung der individuellen Persönlichkeit ‚Bildung im Medium des Berufs' an[zu]streben" (ebd.). Dabei zeigt die vorherige tabellarische Darstellung von Mertens' (1974a, 41) Qualifikationskatalog, dass soziale Dispositionen tatsächlich nur im kooperativen Vorgehen sichtbar werden, das zu den Basisqualifikationen gezählt wird und unter welches „soziale Spielregeln und -techniken" (ebd.) fallen. Schüsselqualifikationen hingegen, die sich in bildungstheoretischer Hinsicht auf das Subjekt beziehen, finden explizit keine Erwähnung. Mertens (vgl. 1974a und 1974b) erhebt somit zwar den zu würdigenden Anspruch einer Einbettung von Schlüsselqualifikationen in Bildungsziele, die über die Berufsvorbereitung hinausgehen, doch fehlen gerade solche Qualifikationen, die diese Ziele konkret aufgreifen.

Bemerkenswert ist außerdem, dass Mertens (vgl. 1974a, 40-42) den Erwerb von Schlüsselqualifikationen außerhalb von ausbildungsbezogenen Fachinhalten betrachtet. Wie der vorherigen Tabelle E.1 in Bezug auf die Basisqualifikationen zu entnehmen ist, betrifft dies bspw. das dezisionistische Denken (Entscheidungsfähigkeit), welches er über die Lerngegenstände der Entscheidungs- oder Wahrscheinlichkeitstheorie fördern will oder die Fähigkeit zur Kreativität, die über den Lerngegenstand des Brainstormings erlernt werden könne. Dabei kritisieren einige Vertreterinnen und Vertreter der Berufspädagogik und Pädagogischen Psychologie, dass das Transferpotenzial einmal erworbener Schlüsselqualifikationen auf unterschiedliche Bereiche oft naiverweise vorausgesetzt und dabei die Bedeutung domänenspezifischen Wissens unterschätzt werde (vgl. Kapitel E.I.2 und E.I.4).

Trotz dieser Kritiken kommt Orth (vgl. 1999, 8, hervorgeh. i. O.) mit gewisser Anerkennung von Mertens' Konzept zu dem Schluss, dass dessen eigentliche Qualität i. S. des oben geschilderten Flexibilitätsanspruchs in der *Verschiebung von Faktenwissen hin zu Zugriffswissen* liege:

> „Die grundlegende Botschaft *Mertens*' ist die, daß das traditionelle Faktenwissen durch ein systematisches Zugriffswissen abzulösen ist. Damit liegt die Aussagekraft seines Konzepts nicht in der systematischen Anwendung eines lern-, kommunikations-,

> gesellschafts- oder persönlichkeitstheoretischen Ansatzes. Die Ausstrahlungs- und Überzeugungskraft liegt vielmehr in der reformerischen Wucht, mit der er die Reorganisation des Bildungssystems fordert."

Vor dem Hintergrund heutiger Forderungen nach lebenslangem Lernen (vgl. West 2019) erweist sich Mertens' (1974a, 36) Diagnose eines in Zukunft kontinuierlichen Lernbedarfs als äußerst vorausschauend.

Mertens (vgl. 1988, 33) betrachtet 14 Jahre später sein eigenes Konzept in einer neuerlichen Reflexion, wobei diese Publikation in der wissenschaftlichen Rezeption mit Ausnahme von Zeuner (vgl. 2009) kaum Beachtung erfährt. Darin geht Mertens (1988, 33) auf die ihm gegenüber geäußerte Kritik an einer Vernachlässigung sozialer und emotionaler Dimensionen von Schlüsselqualifikationen ein:

> „Bei weitem nicht alles, was fundamentale Bedeutung für beruflichen Erfolg und Beweglichkeit hat, hat kognitiven Charakter und ist auf kognitivem Wege zu vermitteln. Affektive und soziale Qualifikationen und Qualitäten sind mindestens ebenso bedeutsame Kategorien für die Bewältigung einer komplexen Lebenssituation, auch das, was man einfach ‚Tugenden' nennt, und das gilt auch wiederum für die Arbeitswelt."

Trotz des auch hier erkennbaren Arbeitsmarktbezugs macht Mertens (1988, 33) deutlich, dass sich Schlüsselqualifikationen nicht alleine an arbeitsmarktbezogenen Erfordernissen orientieren sollten: „Denn auch die Bildungserfordernisse der Nachwachsenden in ihren anderen Rollen als Mitglieder der Gesellschaft, Zivilisation und Kultur müssen für die Bildungspolitik maßgebend sein." Dabei wiederholt er die 1974 bereits geäußerte, und aus heutiger Sicht zumindest fragwürdige, Prognose, dass „Erwerbsarbeit […] bald nur noch 10% der Lebenszeit eines Durchschnittsbürgers ein[nimmt]" (ebd.).

Als etwaige Erweiterung seines Katalogs mahnt Mertens (1988, 41) – im Hinblick auf die heute durch globale Datenkonzerne bedrohte informationelle Selbstbestimmung fast schon prophetisch – an, dass „neben der Fähigkeit des Umgangs mit modernen Datenspeichern […] die individuelle Autonomie als Unabhängigkeit und Distanz zu diesen Speichern nicht völlig verloren gehen [darf]". Entsprechend „sollte beim verantwortungsbewußten Umgang mit Computern eine gesunde Reserve gegen die Abtretung persönlicher Verantwortung am Computer aufgebaut und gestützt werden" (ebd.). Damit benennt er Aspekte, die sich später z. B. in Pollaks (vgl. 2021, 129-130) Konzept der Technik- und Technologiekompetenz oder Digitalkompetenz finden. Aus der Perspektive des Jahres 1988 sei schließlich „die Kulturforschung, insbesondere im Hinblick auf die wachsende Rolle fremder Kulturen, z.B. des Islam, stärker'

hervor[zu]heben“ (Mertens 1988, 43; hervorgeh. i. O.) – womit er andeutet, was in heutigen Diskussionen über Schlüsselkompetenzen häufig unter (inter-)kultureller Kompetenz verstanden wird (vgl. Kapitel E.I.5 und F.I.4).

2. Berufspädagogische Konzepte

a. Hermeneutische Rekonstruktion

i. Schlüsselqualifikationen nach Gerhard Bunk

Mit explizitem Bezug zu Mertens (vgl. 1974a) ist Gerhard Bunk (vgl. 1990) um eine anthropologisch-pädagogische Begründung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Berufsbildung bemüht. Für Bunk (vgl. 1990, 177-178), den damaligen Inhaber des Lehrstuhls für Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen (vgl. Bunk et al. 1991, 365), ist menschliches Lernen zunächst immer mit Handlung und Selbststeuerung verbunden – und somit als ein anthropologisches Prinzip zu verstehen: „Sein Handeln wird ihm aus Überlebensgründen ständig aufgezwungen. Die Handlungen, die er bringen muß, bestehen in einer Vielzahl unterschiedlich zu lösender Aufgaben, um sich in der Welt orientieren zu können und um sich diese verfügbar zu machen“ (Bunk 1990, 177). Handlungsorientiertes Lernen sei „als ein Komplex von Zielsetzung – Wahrnehmen – Denken – Tun – Ergebnisüberprüfung“ (ebd., 178) aufzufassen und daher ganzheitlich zu verstehen (vgl. ebd., 180). Es unterscheide sich deutlich „von einem bloß fertigkeitsbetonten Tun“ (ebd.). Die aktuelle Industriegesellschaft sieht Bunk (ebd., 180) durch „eine Vielzahl von Veränderungen, die in rascher Abfolge und zum Teil in Schüben erfolgen“, gekennzeichnet, weshalb „[e]inmal Gelerntes und erworbenes Wissen […] rasch und mit zunehmender Geschwindigkeit [veralten]“. Er schlussfolgert daraus, dass „neue flexible Arbeitsorganisationen“ (ebd., 181) auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mehr Flexibilität abverlangten:

> „Flexibel zu arbeiten bedeutet u.a., sich rasch auf veränderte Arbeitssituationen einstellen und die auftretenden Probleme lösen zu können, mehr durch Programmierung steuern als durch mechanische Bedienung ausführen zu können, eher in einer teilautonomen Gruppe zusammenarbeiten, denn als Einzel- bzw. Kolonnenarbeiter nebeneinander arbeiten zu können, mehr Eigenkontrolle durchführen zu können als Fremdkontrolle über sich ergehen lassen zu müssen. Das alles bedeutet letztlich, daß in der neuen Arbeitsorganisation Menschen heute einen weitaus größeren Handlungs- und Entscheidungsspielraum und damit höhere Verantwortung als früher eingeräumt wird. Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten allein reichen dafür nicht mehr aus.“ (ebd.)

Schlüsselqualifikationen stellen für Bunk (vgl. ebd., 181-182) schließlich die Antwort auf die beschriebenen Veränderungen dar. Sie seien „nichts anderes als die Wiederentdeckung einer ganzheitlichen Lern- und Arbeitsqualifikation, die durch das schulisch organisierte Teillernen und die betrieblich organisierte Arbeitsteilung verlorengegangen ist“ (Bunk 1990, 175). Bunk (ebd., 183) teilt Schlüsselqualifikationen ferner in drei Dimensionen ein:

- *Materiale Kenntnisse sowie Fertigkeiten*: Diese zeichneten sich durch ihre Beständigkeit aus und umfassten z. B. Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich neuer Technologien, Fremdsprachen oder wirtschaftlicher Grundkenntnisse;
- *Formale Fähigkeiten* wie selbständiges sowie anwendungsbezogenes Lernen und Handeln, Denken in Zusammenhängen;
- *Personale Verhaltensweisen*, welche die bei Mertens (vgl. 1974a) noch fehlende subjektive Dimension adressieren und einen bildungstheoretischen Anspruch erkennen lassen. Unter die Verhaltensweisen fallen Bunk (1990, 183) zufolge neben Ausdauer und Anpassungsfähigkeit auch Fairness, Toleranz, Teamgeist und Ehrlichkeit, außerdem die „Bereitschaft zur humanen Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereichs“ sowie die Fähigkeit „seinem Gewissen zu folgen und nach ethischen Grundsätzen zu handeln“ (ebd.).

Zusammen mit sog. *Elementar- und Spezialqualifikationen* bildeten Schlüsselqualifikationen die Grundlage beruflicher Handlungskompetenz, wobei sie sich von ersteren beiden durch ihren ganzheitlichen und integrierenden Charakter unterschieden (vgl. Orth 1999, 14). Um Schlüsselqualifikationen in geeigneter Form zu fördern, schwebt Bunk (vgl. 1990, 183) ein handlungsorientierter Unterricht vor, der Lernenden selbständiges Arbeiten, Entscheidungsfähigkeit sowie Eigenverantwortung ermöglicht. Dabei bezeichnen Bunk et al. (vgl. 1991, 372) in einer späteren Veröffentlichung Dobischats & Lipsmeiers (vgl. 1991; nach Bunk et al. 1991, 372) Vorstellung, dass Schlüsselqualifikationen losgelöst von Fachwissen an beliebigen Inhalten erworben werden könnten, als ein Missverständnis:

> „Werden Schlüsselqualifikationen außerhalb des arbeitsmäßigen/beruflichen Kontextes in Sondersituationen (zum Beispiel dezisionistisches Denken im Fach Spieltheorie oder logisches Denken im Fach formale Logik etc.) vermittelt, dann ist der Transfer nicht zwingend gewährleistet. Vielmehr müssen Kenntnisse und Erfahrungen in einem nächsten Schritt in den Beruf beziehungsweise das Berufsfeld herübergenommen und dort angewendet werden. Ohne diese allgemeine Verknüpfung – allgemeine Schlüsselqualifikationen in Bezug auf das Berufsfeld beziehungsweise auf den Beruf – wird die erstrebte

> Kompetenz kaum entwickelt. Es ist daher naheliegend, Schlüsselqualifikationen unter Zuhilfenahme berufsrelevanter Gegenstände zu vermitteln, um damit Gewähr für ihren Transfer auf ein Berufsfeld zu haben." (Bunk et al. 1991, 367).

Entsprechend sollten Schlüsselqualifikationen „immer nur an konkreten berufsspezifischen Inhalten gefördert werden." (Bunk et al. 1991, 372). Sie sollten nicht „Gegenstand, sondern nur Prinzip des Lernens" (Bunk 1990, 184) sein:

> „Das heißt, der konkrete Inhalte vermittelnde Lernprozeß ist didaktisch und methodisch so angelegt, daß sich aus dem Wie des Lernens die Förderung von Schlüsselqualifikationen ergibt. Sicher reicht dabei die einmalige Vermittlung und Förderung nicht aus; Schlüsselqualifikationen müssen in ständige Übungen eingebettet sein." (Bunk et al. 1991, 372)

ii. Schlüsselqualifikationen nach Lothar Reetz

Neben Bunk (vgl. 1990) hat sich vor allem Lothar Reetz (vgl. 1989, 1991, 1999, 2005 und 2006) um eine Konzeptualisierung von Schlüsselqualifikationen für die berufliche Bildung bemüht. Als Erziehungswissenschaftler war Reetz seinerzeit als Professor am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und am Landesinstitut für Lehrerausbildung und -weiterbildung tätig (vgl. Universität Hamburg 2016).

Auf der Skala zwischen der Person und konkreten Berufsanforderungen rücken *Schlüsselqualifikationen* nach Reetz (1991, 29) „den Schwerpunkt […] hin zum Zentrum der Persönlichkeit." Seine Definition basiert auf kompetenztheoretischen Überlegungen, nach denen Schlüsselqualifikationen in einem ergänzenden Verhältnis zu fachlichen Qualifikationen stehen:

> „Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu situationsgerecht zu generieren (erzeugen) bzw. zu aktualisieren. Schlüsselqualifikationen sollen dabei die arbeitsplatzbezogenen fachlichen Qualifikationen nicht ersetzen, sondern ergänzen. Deshalb finden sie ihren Ausdruck nicht in Fertigkeits- und Kenntniskatalogen, sondern in fachübergreifenden personenbezogenen Beschreibungen von Kompetenzen […]." (ebd., 29-30)

Die Legitimation von Schlüsselqualifikationen speist sich bei Reetz (vgl. 1991, 32) aus drei Argumentationslinien: Erstens aus der mangelnden Prognostizierbarkeit gesellschaftlicher Bildungsplanung, wie sie Mertens (vgl. 1974a) zuvor beschrieben hat; zweitens aus der Perspektive des Beschäftigungssystems, das eine veränderte Handlungsstruktur seitens der Beschäftigten erfordere; und drittens aus der Perspektive des Individuums: Hier „eröffnet das Konzept der Schlüsselqualifikationen die Möglichkeit, über eine verbesserte breitere Handlungsfähigkeit mehr Raum für die Persönlichkeitsbildung zu gewinnen" (Reetz 1991, 32).

Weil die Betriebe und gegenwärtigen „Wettbewerbsbedingungen der Märkte ins Abseits [geraten], wenn ihre Systeme nicht mehr über die erforderliche Flexibilität verfügen“ (Reetz 1991, 33), böte „[d]iese historische Konstellation die Chance, das früher als Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung thematisierte berufspädagogische Grundanliegen der Persönlichkeitsentwicklung fördern zu helfen“ (ebd.). Mit diesem Anspruch legt Reetz (vgl. ebd., 34) ein Konzept von *Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeits- und Handlungstheorie* vor, das sich explizit an der zuvor dargestellten Kompetenz-Trias von Roth (vgl. 1971, 180) orientiert und daher von drei Fähigkeitsbereichen ausgeht:

- *Persönlich-charakterliche Fähigkeiten* (u. a. Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen wie z. B. Verantwortungsbewusstsein, charakterliche Eigenschaften wie „Aufrechterhaltung von Ausdauer/Interesse“ (Reetz 1991, 34), sowie Aktivität, Initiative und Lernbereitschaft;
- *leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete Fähigkeiten* (z. B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln);
- *sozialgerichtete Fähigkeiten* (z. B. Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit)

Mit dieser Kategorisierung verfolgt Reetz (1999, 38; hervorgeh. i. O.) die Absicht,

> „die bereits damals ausufernden Listen von ‚Schlüsselqualifikationen‘ überprüfbar zu machen und ggf. auf Persönlichkeitspotenziale, eben Kompetenzen, zurückzuführen, die für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als grundlegend zu betrachten sind“.

Analog zu Bunk (vgl. 1990) steht der Erwerb von Schlüsselqualifikationen auch für Reetz (vgl. 1991, 34) in engem Zusammenhang mit der Handlungsorientierung. Dafür skizziert er einen anspruchsvollen (lern-)theoretischen Rahmen, dessen Grundannahmen an die in Kapitel C.III.7.a beschriebene Theorie des handlungsorientierten Lernens im Kontext des Kompetenzerwerbs anknüpft. Ein solches Lernen stelle die Voraussetzung für Motivationsentwicklung dar, ohne die der Handlungsvollzug schließlich ausbleibe (vgl. Reetz 2005, 2).

Nach Reetz (1989, 28) repräsentierten Schlüsselqualifikationen „eine allgemeine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit“, im Rahmen derer „nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so daß aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist“ (ebd.). Dabei stehe der Begriff des Handelns zunächst für ein

> „eigenes erwartungsgesteuertes, zielgerichtetes Tun. Zielgerichtetes Tun heißt, daß der Lernprozeß sinnvolle Ziele in Form von Aufgaben und Problemen enthält, von denen her der Lernende seine Aktivitäten zunehmend selbständig organisieren kann. Eigenes erwartungsgesteuertes Handeln heißt, daß dem Lernenden in Unterricht und betrieblicher Unterweisung Anreize und Spielräume für die Eigenaktivität gegeben werden“ (Reetz 1991, 34).

Ferner differenziert Reetz (1991, 35) zwischen dem äußeren Handeln – wie dem Sprechen oder motorischen Tun – und einem „inneren Handeln (Denkoperationen vor, neben oder nach dem äußeren Handeln)“ (ebd.). In lerntheoretischer Hinsicht erfolge

> „der Erwerb von Begriffen und Regeln wesentlich über das Handeln (Beispiel: der Begriff ‚Deckungsbeitrag‘ wird über die vorgelagerten Handlungen und Operationen des Ermittelns, Vergleichens, Rechnens, Kalkulierens usw. erworben). Erworbene Begriffe und Regeln werden wiederum zu geistigen Instrumenten des Handelns. Handlungslernen liegt also dann vor, wenn die äußere (materiale) Handlung in ihrem inneren Aufbau so verstanden wurde, daß das abstrakte (vom äußeren Handeln ‚abgezogene‘) Handlungsgerüst flexible geistige Operationen und (flexiblen) Umgang mit Handlungsschemata und Begriffen erlaubt. Daraus resultiert ein integratives Lernkonzept mit dem kurzphasigen Rhythmus *Handeln – Lernen – Handeln.* Es unterscheidet sich vom dualistischen Konzept des Vorratslernens mit dem lernphasigen Rhythmus *Wissenserwerb – Anwendung* vor allem dadurch, daß dem Handeln nicht erst beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt“. (ebd.)

Reetz (vgl. 1989, 26-28 und 1991, 36-37) greift außerdem die innerhalb des Schlüsselqualifikationsdiskurses bedeutsame Frage nach der Rolle spezifischen (Fach-)Wissens auf, die inzwischen „kaum mehr thematisiert wird“ (Reetz 1989, 26). Dabei sei der Rückgriff auf Fachwissen beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die Reetz (vgl. 1991, 36) auch als Handlungskompetenzen beschreibt, von zentraler Bedeutung. Reetz (1989, 27) greift für seine Argumentation u. a. auf Studien Baethge und Oberbeck (vgl. 1986, nach Reetz 1989, 27) zurück, die den Effekt von EDV-Einsatz auf die Sachbearbeitung in Betrieben und den Rückgriff auf Fachwissen bei komplexen Handlungen untersucht haben. Die Autoren konnten beobachten, dass es neben der „Erhöhung der inhaltlichen Komplexität der Tätigkeiten“ (Reetz 1989, 27) dabei „zu einer Verdichtung systemvermittelter Kommunikation und Kooperation“ (ebd.) und dadurch „zu einer weitreichenden Veränderung des Typs geistiger Arbeit kommt, in der das Fundament an berufsfachlichem Wissen, verbunden mit hohen Anforderungen an formale Denkfähigkeit eine besondere Rolle spielt“ (Reetz 1989, 27).

Insgesamt spreche die Forschung „für eine situativ-fachliche Verankerung von abstrakten und komplexen Fähigkeiten“ (Reetz 1989, 27), deren Transferradius nur durch „Verbreiterung der Induktions-Basis bereichsspezifischer Erfahrungen […]“ (ebd.) zu vergrößern sei. Daher stelle

„die Verfügbarkeit über möglichst viel Wissen aus möglichst vielen verschiedenartigen Realitätsausschnitten“ (Laur-Ernst 1989, 189, zitiert nach Reetz 1989, 27) ein notwendiges Kriterium für Transferleistung dar – und zwar „im Sinne einer Rekonkretisierung abstrakter und komplexerer Schemata“ (Reetz 1989, 27). Somit könnten Schlüsselqualifikationen

> „über bestimmte Lernarrangements gefördert werden. Diese bedürfen der offenen Lernorganisation, die Spielraum läßt für aktive Lernformen und für die Behandlung einer fächerübergreifenden Thematik. Eine solche fächerübergreifende Thematik liegt dann vor, wenn die Fachinhalte einbezogen werden in eine Wissensstruktur, die sowohl die (situationsenthobene) Sachstruktur wie die Handlungsstruktur umfaßt. Das bisher (im Berufsschulunterricht) vernachlässigte Handlungswissen ist auf Situationen und Handlungen des beruflichen, privaten und öffentlichen Lebens gerichtet. Es enthält Begriffe und Regeln, z.B. für das Einkaufen, Verreisen, Finanzieren, Verkaufen usw. Werden die Situationen schwierig, kommt es zur Bewährungsprobe des Handlungswissens. Es muß unter Umständen neu organisiert werden. Wir sprechen von Problemlösung und greifen dabei auf das Wissen mit Sachstruktur zurück, was umso eher gelingt je mehr wir daran gewöhnt sind, Sachwissen in zielgerichtetes Handlungswissen zu transformieren.“ (Reetz 1991, 36)

Reetz (1991, 36) führt in diesem Zusammenhang aus, dass das Problemlösen „über Diskrepanzerlebnisse zwischen vorhandenem und zu lernendem Schema (Begriff, Handlungsmuster) [erfolgt].“ Spezifisch an einem solchen „problemlösenden und entdeckenden Lernen“ sei wiederum, „daß die Lösung des Problems aus Diskrepanzerlebnissen heraus über die nächsthöhere Komplexitätsstufe erfolgt“ (ebd., 36-37). Auf diese Weise werde „eine Erweiterung in der Komplexität des Denkens und Handelns erreicht, die genau den Forderungen der Schlüsselqualifikations-Programmatik entspricht.“[75]

Auch weil sich Reetz (vgl. 1991) an der Kompetenztheorie Roths (vgl. 1971) orientiert, indem er bspw. Einstellungen und Haltungen berücksichtigt, wird deutlich, dass sein Verständnis von Schlüsselqualifikationen auf (Schlüssel-)Kompetenzen verweist, die auf Basis domänenspezifischen Wissens und damit verbundener Fertigkeiten eine übergeordnete berufliche Handlungskompetenz formen. Entsprechend kommt er an anderer Stelle zu dem Schluss: „Der Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ gibt zu Missverständnissen Anlass, weil er seiner Bedeutung nach nicht Qualifikationen, sondern Kompetenzen intendiert“ (Reetz 1999, 39; hervorgeh. i. O.). Entsprechend sei „[d]as Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen“ (ebd., 38) zu betrachten.

[75] Für eine genauere Übersicht vgl. Reetz (vgl. 1991, 44)

b. Kritische Einordnung

Ähnlich wie bei Mertens (vgl. 1974a und 1974b) wird auch in berufspädagogischen Ansätzen die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen damit begründet, dass sich Berufsprofile in einem starken Wandel befänden und künftig schwieriger zu prognostizieren seien. Die Ansätze von Bunk (vgl. 1990) und Reetz (1989, 1991, 1999 und 2005) zeigen, dass die Qualität von Schlüsselqualifikationen der in Abschnitt C.III dargestellten Kompetenztheorie weitestgehend entspricht. Dies zeigt etwa die Berücksichtigung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale, die für unternehmerischen Erfolg und individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der beruflichen Ausbildung als gleichermaßen wichtig erachtet werden. Die Kompetenztheorie spiegelt sich ferner in den Erklärungen zum handlungsorientierten Lernen, das bei Reetz (vgl. 1991, 34) u. a. mit den Begriffen *Selbstorganisation* und *Eigenaktivität*, bei Bunk (vgl. 1990, 180 und 183) durch *Selbstständigkeit* sowie *Eigenkontrolle* und *-verantwortung* beschrieben wird. Analog zu den Grundlagen des Kompetenzerwerbs (vgl. Kapitel C.III.7) zielt die Handlungsorientierung bei beiden Autoren gerade nicht auf einen fertigkeitsbezogenen Wissenserwerb und dessen regelgeleitete Anwendung. Vielmehr geht es um einen Wissenserwerb, der sich während der selbstorganisierten erfolgreichen Handlung vollzieht und sich auf kognitiver Ebene in sich aktualisierendem Handlungswissen widerspiegelt. In Reetz' (vgl. 1991, 36) Beschreibung entspricht dieses Handlungswissen in etwa den Wissensformen des strategischen Wissens i. S. Edelmanns und Tippelts (vgl. 2007, 140) sowie des metakognitiven Wissens i. S. Gröblinghoffs (2015, 15) – beide Wissensbereiche wurden in Kapitel C.III.4.a. als zentrale Bestandteile kompetenten Handelns hervorgehoben.

Auch stimmt bei beiden Autoren die Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen mit der Kompetenztrias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen i. S. Roths (vgl. 1971, 180) überein. Es verwundert daher nicht, wenn Jung (2010, 41) im Zusammenhang des Verhältnisses von Schlüsselqualifikationen und Kompetenz von einer „historische[n] Entwicklung von Kompetenz über die Stationen Qualifikation und Schlüsselqualifikation" spricht:

> „Im Rahmen des sich wandelnden Berufswissens charakterisiere sich der Qualifikationsbegriff über die Merkmale ‚feste Ausbildungsberufe mit klar definierten … Einzelfertigkeiten', der Schlüsselqualifikationsbegriff über die Merkmale ‚einzelberufliche Fähigkeiten plus übergreifende Fähigkeiten' und der Kompetenzbegriff über die Merkmale ‚Selbstorganisation und Selbststeuerung'. Damit wird die Befähigung zur Selbstorganisation zu Recht als konstitutives Merkmal der Kompetenzgesellschaft hervorgehoben (Höhne 2006: 300f.)." (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Allerdings zeigen sowohl Reetz‘ (vgl. 1991, 34) als auch Bunks (vgl. 1990, 180 und 183) Ausführungen, dass *Selbstorganisation* und *Selbststeuerung* bereits zentrale Merkmale des Konzepts der Schlüsselqualifikationen darstellen – und somit weniger als Differenzierungsmerkmale zwischen beiden Begriffen sein können.

Bedeutsam erscheint außerdem, dass die zuvor genannten berufspädagogischen Ansätze die Relevanz von fachspezifischem Wissen als Voraussetzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen betonen. Entsprechend werden bspw. bei Reetz (vgl. 1991, 30) Fähigkeiten wie Entscheidungs-, Kooperations- oder Verhandlungsfähigkeit zunächst zwar formal beschrieben, doch i. S. Klafkis (vgl. 2019, 53 und D.I.2) Verschränkung formaler und materialer Bildungstheorien erhalten diese ihre spezifische Qualität erst durch Wissensbestände, die dem jeweiligen Ausbildungsberuf zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang stellt sich die grundsätzliche Frage: Können (Schlüssel-)Kompetenzen überhaupt *multifunktional* oder *polyvalent* sein, wie es die Definition Schapers et al. (2012, 18) in Kapitel C.IV.1.a zuvor angedeutet hat und wie es Mertens (vgl. 1974a, 40) ursprünglich annahm?

Ob das (Fach-)Wissen einen begrenzten Radius zum Transfer von Kompetenzen aufspannt, wurde in den letzten Jahrzehnten in der deutschsprachigen und internationalen Transferforschung diskutiert. Einen wesentlichen Beitrag im deutschsprachigen Raum hat vor allem Dörig (vgl. 1996) geleistet, dessen Überlegungen sich auf Forschungsergebnisse zum Lerntransfer, Problemlösen, der Experten/-Novizen-Forschung und zum strategischen Denken und Lernen stützen. Dörig (1996, 81) kritisiert zunächst, dass Schlüsselqualifikationsvertreter irrtümlicherweise von einem „Verständnis von Formalbildung“ ausgingen. So werde „die Bedeutung bereichsspezifischen Wissens“ (ebd.) für die kompetente Berufsausübung „vielfach unterschätzt und der Transferproblematik zu wenig Bedeutung beigemessen“ (ebd.). Auf Ergebnisse der Experten-/Novizen-Forschung bezugnehmend, führt Dörig (1996, 82) aus, „dass sich Experten von Anfängern in einem Leistungsbereich nicht durch allgemeine Fähigkeiten (z. B. logisches Denken), sondern durch die Menge und Beschaffenheit (Elaboration) an fachspezifischem Wissen unterscheiden.“ Ergebnisse von Pressley et al. (vgl. 1987, nach Dörig 1996, 82) legten bspw. nahe, dass sich strategiestarke Denker und Lerner neben vielfältigen Lernstrategien, Erfolgsglauben und der Bereitschaft zur Strategiegenerierung Mühen auf sich zu nehmen, durch „allgemeines und bereichsspezifisches Strategiewissen […]“ (Dörig 1996, 82) und eine „umfangreiche, gut organisierte und elaborierte bereichsspezifische Wissensbasis

aus[zeichnen].“ Damit zeige die Forschung, dass „Problemlösestrategien wissens- und kontextgebunden sind.“ Da „[d]ie Vermittlung von allgemeinen Denkfähigkeiten mit breiten Transfermöglichkeiten […] nicht möglich [ist]“ (ebd.), beziehe sich „gutes Problemlösen immer nur auf eng umschriebene Problemanforderungen, niemals jedoch auf eine allgemeine formale Fähigkeit“ (ebd.).

Auf dieser Basis kommt Dörig (1996, 83) zu dem Schluss, dass es „[e]ine allgemeine ‚Transferfähigkeit, die in spezifischen Kontexten flexibel eingesetzt werden könnte, […] nicht [gibt].“ Das liege vor allem daran, „dass Wissen und Fähigkeiten (auch Lernstrategien) kontextgebunden sind; erst über die vielfältige und zeitintensive Anwendung (Üben) können sie verallgemeinert werden, wobei das reflexive und bewusste Lernen wichtig ist.“ Dörigs (vgl. 1996) Ausführungen schließen ferner an die zuvor beschriebenen Überlegungen zum Kompetenzerwerb im Rahmen handlungsorientierten Lernens an, welches die Bedeutung der Reflexion bzw. die Kontextgebundenheit und -vielfalt des Lernprozesses herausstellt (vgl. Kapitel C.III.7.a). Um einmal erworbenes Wissen überhaupt transferieren zu können, sei nicht der Abstraktionsgrad des Wissens entscheidend, „sondern die Verankerung von Anwendungsbedingungen in Wissensstrukturen, die dem Lernenden bewusst sind“ (ebd.). Die dafür notwendige Wissensbasis beinhalte einerseits metakognitives Wissen, wozu Denk- und Lernstrategien, Wissen über Ziele und Pläne und schließlich Selbstbilder, -einschätzungen und -bewertungen gehörten. Andererseits umfasse diese „(1)[d]eklaratives Wissen (Wissen, was), (2) prozedurales Wissen (Wissen, wie) und (3) konditionales Wissen (Wissen, wann)“ (ebd., 85) – das entspricht im Wesentlichen Gröblinghoffs (vgl. 2015, 5) kompetenztheoretischer Taxonomie der Wissensdimension, die dieser mit deklarativem, prozeduralem, konditionalem und metakognitivem Wissen beschreibt (vgl. Kapitel C.III.4.b). Die Qualität dieser Formen des Wissens veranschaulicht Dörig (1996, 85-86) eindrücklich an folgendem Beispiel:

> „Zur Beurteilung der Kreditfähigkeit und -würdigkeit eines Kunden, der in einer Bank einen Kredit beantragt, wird nebst vielen anderen Instrumenten auch die Bilanzanalyse eingesetzt. Im schulischen Unterricht und in der betrieblichen Ausbildung wird deshalb ein ganzes Set von Kennzahlen vermittelt und gelernt. Wenn die Auszubildenden die verschiedenen Kennzahlen als Formeln kennen, dann sind sie im Gedächtnis in deklarativer Form repräsentiert (z.B. das Wissen der Formel ‚Eigenkapitalrentabilität = Reingewinn/Eigenkapital‘). Werden nun konkrete Bilanzen anhand dieser Kennzahlen analysiert und einzelne Bilanzposten systematisch variiert und die Konsequenzen beurteilt, wird dieses deklarative Wissen dynamisiert, d.h. es geht in die prozedurale Form über. Wenn anschließend Bilanzen unterschiedlicher Unternehmungen und Branchen untersucht werden, lernen die Auszubildenden für einzelne Branchen, welche Kennzahlen von großer oder eher untergeordneter Bedeutung sind. Je nach spezifischen Begebenheiten einer bestimmten

> Unternehmungsgröße, Branche, Rechtsform Konjunkturlage u.a.m. wird bei der Bilanzanalyse ein spezifisches Set an Kennzahlen eingesetzt, das situativ angepasst ist und dessen Werte ganz auf dem Hintergrund des Umfeldes interpretiert werden können. Die Lernenden verfügen dann über den Gebrauch von Kennzahlen auch über konditionales Wissen."

Fakten (im obigen Beispiel Branchendaten und volkswirtschaftliche Größen) hätten zwar einen hohen Stellenwert bei der Beurteilung der Kreditwürdigkeit, „[f]ür sich allein – von den Anwendungsbedingungen losgelöst - bewirken sie aber vielfach wenig" (ebd. 86). Eine Transferfähigkeit, die auf dieser Wissensbasis aufbaut, beschreibt Dörig (1994, 239) als die „Fähigkeit […], welche die Nutzung / Anwendung des Wissens aus einem Lernfeld in einem spezifischen Funktionsfeld ermöglicht und steuert", wobei folgende Einflussfaktoren für den Transferprozess eine Rolle spielten:

- Die Fähigkeit, sich jene in einem Lernfeld erworbenen Informationen in Erinnerung zu rufen, die für die Nutzung / Anwendung des Wissens von Bedeutung sind (dies hänge der Quantität und Qualität des Vorwissens ab);
- der Automatisierungsgrad der zuvor genannten Fähigkeit;
- die Ausprägung bisheriger Transfererfahrungen (i. S. von Anwendungsprozessen);
- die Kenntnis der strukturellen Identität der jeweiligen Transferaufgabe (vgl. Dörig 1993, 239).

Zuletzt plädiert Dörig (vgl. 1994, 276) für Lernumgebungen, die sich am Prinzip des handlungsorientierten Lernens (z. B. Situiertheit, kooperatives Arbeiten, Reflexion des Wissens) orientieren. Denn „Transferwissen ist nicht von Kontexten losgelöstes abstraktes Wissen. Es wird in problemhaltigen und komplexen Lernkontexten aufgebaut und verallgemeinert, die ein gehaltvolles konstruktives und prozessorientiertes Lehren und Lernen ermöglichen" (Dörig 1996, 86).

Dörigs Standpunkt zum Lerntransfer spiegelt sich in den Folgejahren auch in der internationalen Transferforschung wider. So zeigt etwa eine Literaturübersicht von Anderson und Beavis (vgl. 2020), auf die sich Kalz und Reinmann (vgl. 2024, 5-6) in ihrer Kritik am Future Skills-Begriff beziehen, dass ein Transfer erworbener Fähigkeiten auf neue herausfordernde Problemlagen zunächst grundsätzlich möglich ist. (Lern-)Transfer definieren Anderson und Beavis (2020, 20) als „the ability to recognise what has been learned in one context and apply and extend that learning to another context." Dabei verneinen die Autoren jedoch, dass der

Transfer in herausfordernden Situationen sich quasi automatisch vollziehe (vgl. ebd., 23). Stattdessen sei vorhandenes Vorwissen in „[o]pportunities for cultivating learning transfer“ zu aktivieren. Wenn auch nur implizit an Dörigs (vgl. 1994, 276) Überlegungen anknüpfend, fassen Kalz und Reinmann (2024, 5) die dafür nötigen Schritte in gekürzter Form zusammen:

- „Beispiele Nutzen
- Vorwissen berücksichtigen
- Explizite und frühzeitige Transferoptionen mit Lernenden diskutieren
- Analogien und Metaphern verwenden, um Familienähnlichkeiten zu betonen
- Erkennen analoger Probleme unterstützen
- Metakognition fördern“

Auch wenn Reetz (vgl. 1989, 27) die Bedeutung des Fachwissens für das Transferpotenzial von Schlüsselqualifikationen zuvor selbst hervorgehoben hat, stimmt er mit Dörigs (vgl. 1996) Verneinung einer Möglichkeit formaler Bildungsprozesse nicht gänzlich überein. Es sei nämlich

> „zu fragen, wie solche experimentellen Ergebnisse zu vereinbaren sind mit vielfältigen biografischen Befunden zum Berufswechsel, die dafür sprechen, dass Menschen sich gerade in Berufsfeldern bewährt haben, die einen bereichsspezifischen Transfer vorheriger Tätigkeiten ausschließen und eher auf formalen, z.B. strategischen Kenntnissen und Einstellungen beruhen. Damit ist nicht nur auf ein Forschungsdesiderat der Berufsbiografieforschung verwiesen, sondern auf die Komplexität und Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung. Insgesamt dürfte realistisch sein, mehr Offenheit und Flexibilität in der Entwicklung des menschlichen Geistes anzunehmen, als empirische Teilvermessungen das nahe legen mögen. Deshalb ist trotz der genannten empirischen Ergebnisse damit die Frage der transsituativen Generalisierbarkeit von Fähigkeiten nicht endgültig wissenschaftlich beantwortet‘ [Laur-Ernst 1996, 21]“. (Reetz 2006, 48)

Damit knüpft der berufspädagogische Diskurs erneut an die in Kapitel C.IV.1.c aufgeworfene Frage Wildts (vgl. 1997, 212) an, ob Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht neben berufsbezogenem Fachwissen nicht auch auf Wissen weiterer Domänen gründen *sollten*. Darauf deuten etwa die Überlegungen Freundlingers (vgl. 1992, 54) hin, denen zufolge berufsbezogene Inhalte in einem *gesellschaftlich-politisch-kulturellen Zusammenhang* zu betrachten sind. Auch Bunks (vgl. 1990, 83) Überlegungen berühren diesen Aspekt im Rahmen *materialer Kenntnisse und Fähigkeiten*, die u. a. Kulturtechniken, Fremdsprachen, technische und wirtschaftliche Grundkenntnisse umfassen (vgl. dazu ausführlich Kapitel E.III).

3. Pädagogisch-psychologische Konzepte

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Auch die psychologische Fachliteratur umfasst relevante Publikationen zum Begriff der Schlüsselqualifikationen. Darunter fällt insbesondere Weinerts (vgl. 1998) *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*, die auf den Ausführungen von Didi et al. (vgl. 1993; nach Orth 1999, 29-32) aufbaut.

i. Schlüsselqualifikationen nach Hans-Jörg Didi, Ernst Fay, Carmen Kloft, Carmen und Hendrik Vogt

Die Forschungsgruppe aus Psychologinnen und Psychologen identifiziert zu Beginn der 1990er Jahre allein in der berufspädagogischen Literatur 654 Verwendungsvarianten von Schlüsselqualifikationen (vgl. Didi et al. 1993; nach Weinert 1998, 24-25), von denen sie die 25 am häufigsten (mindestens 9 Mal) genannten in einer Tabelle festgehalten hat – dabei werden u. a. mit Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit und Verantwortungsgefühl Schlüsselqualifikationen genannt, die auf Kompetenz als übergeordnetes Ziel hindeuten:

Schlüsselqualifikationen	**Nennungen**
1. Kommunikationsfähigkeit	24
2. Kooperationsfähigkeit	23
3. Flexibilität	21
4. Kreativität	21
5. Denken in Zusammenhängen	21
6. Selbständigkeit	21
7. Problemlösefähigkeit	20
8. Transferfähigkeit	17
9. Lernbereitschaft	16
10. Durchsetzungsvermögen	15
11. Entscheidungsfähigkeit	15
12. Zuverlässigkeit	14
13. Verantwortungsgefühl	14
14. Lernfähigkeit	14
15. Konzentrationsfähigkeit	14
16. Ausdauer	13
17. Genauigkeit	12
18. Analytisches Denken	11
19. Logisches Denken	10
20. Abstraktes Denken	10

Tabelle E.3: die 25 am häufigsten genannten Verwendungsvarianten des Begriffs Schlüsselqualifikationen nach Didi et al. (1993, zitiert nach Weinert 1998, 24-25)

Schlüsselqualifikationen	Nennungen
21. Selbständiges Lernen	10
22. Leistungsbereitschaft	9
23. Kritikfähigkeit	9
24. Urteilsfähigkeit	9
25. Fremdsprachenkenntnisse	9

Tabelle E.3: die 25 am häufigsten genannten Verwendungsvarianten des Begriffs Schlüsselqualifikationen nach Didi et al. (1993, zitiert nach Weinert 1998, 24-25) (Fortsetzung)

Dennoch kritisieren Didi et al. (vgl. 1993; nach Orth 1999, 30) neben konzeptionellen Unterschieden und theoretischen Unzulänglichkeiten einen bisher fehlenden Konsens über eine allgemein anerkannte Definition. Entsprechend plädieren sie dafür, „den *terminologischen Wildwuchs* zu beenden, den *Begriffswald zu durchforsten* und sich auf zentrale Qualifikationen (*die Wurzeln*) zurückzubesinnen“ (Didi et al. 1993, 26; hervorgeh. i. O.; zitiert nach Orth 1999, 31). Zu diesen Qualifikationen zählen nach Didi et al. (vgl. 1993, 56-57; zitiert nach Orth 1999, 32) etwa Konzentrationsfähigkeit, sensomotorische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, logisches Denken, Lern- und Problemlösefähigkeit, da sich diese mittels psychologischer Diagnoseverfahren empirisch überprüfen ließen:

> „Innerhalb der akademischen Psychologie besteht weitgehende Einigkeit darüber, was unter den dort diskutierten Begriffen zu verstehen ist. Nicht zuletzt zwingt die Entwicklung psychodiagnostischer Verfahren den Konstrukteur dazu, den Gegenstand seiner Messung exakt zu definieren. Liegen dann reliabe (zuverlässige, genaue) Meßwerte über die Ausprägung eines Konstrukts bei möglichst vielen Probanden vor, können die Beziehungen dieses zunächst inhaltlich-theoretisch definierten Merkmals zu anderen, bereits abgesicherten Merkmalen empirisch geprüft werden. Eine so betriebene ‚Konstruktvalidierung‘ ermöglicht eine relativ problemlose Verständigung darüber, was mit dem betreffenden Konstrukt gemeint ist.“ (Didi et al., 1993, 56-57; zitiert nach Orth 1999, 32)

ii. Schlüsselqualifikationen nach Franz Emanuel Weinert

Den wohl bedeutendsten Beitrag über Schlüsselqualifikationen innerhalb der pädagogisch-psychologischen Fachliteratur hat der bereits erwähnte Franz Emanuel Weinert (vgl. 1998) beigetragen. Weinert war seit 1968 Professor für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität Heidelberg und seit 1980 als Gründungsdirektor für den Auf- und Ausbau des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung in München tätig.

An die Kritik begrifflicher Beliebigkeit anknüpfend, weist auch er darauf hin, dass der Begriff Schlüsselqualifikationen inzwischen „sehr Verschiedenes und Verschiedenartiges bezeichnet“ (Weinert 1998, 23)[76]. Weil es sich „nicht um ein einheitliches Konzept“ (Weinert 1998, 25) handle, sei der Begriff ferner „für eine zielgerichtete didaktische Nutzung unbrauchbar“ (ebd.). Dennoch hält Weinert (vgl. ebd., 26) am Konzept der Schlüsselqualifikationen fest. Zwar wisse man aus der psychologischen Forschung, dass geistige Funktionen nicht für beliebige Zwecke i. S. eines Gehirntrainings geschult werden können, „daß wir aber andererseits mehr und anderes lernen (können) als inhaltsspezifische Informationen. Dieses ‚Mehr‘ ist die psychologische Grundlage und Begrenzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ (ebd.). Unter diesen versteht Weinert (ebd., 27)

> „alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen […], die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind, die in möglichst unterschiedlichen (auch zeitlich entfernten) Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können.“

I. S. Klafkis (vgl. 1985, 44) Verschränkung formaler und materialer Bildungstheorien spricht sich Weinert (vgl. 1998, 27; hervorgeh. i. O) für eine „kontextsensible Kombination der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen *und* des Erwerbs inhaltsspezifischen Wissens“ aus. Dabei verweist er auf psychologische Studien, durch die in den vergangenen Jahrzehnten „die enorme, durch allgemeine Fähigkeiten nicht kompensierbare Bedeutung des domänenspezifischen inhaltlichen Wissens für die Qualität anspruchsvoller Lern-, Denk- und Gedächtnisleistungen überzeugend nachgewiesen werden [konnte]“ (Weinert 1998, 28).

Grundsätzlich sei „[e]ine Schlüsselqualifikation […] umso nützlicher, je allgemeiner und formaler sie ist“ (Weinert 1998, 29). Doch andererseits gelte der Grundsatz: „Je genereller ein Prinzip, eine Regel oder eine Strategie ist, das heißt, in je mehr Situationen sie in sachgerechter Weise nutzbar und nützlich erscheint, umso geringer ist ihre Wirksamkeit bei der erfolgreichen Bewältigung anspruchsvoller inhaltsspezifischer Aufgaben“ (ebd.).

[76] So sei etwa erkennbar, dass es sich „bei den verschiedenen Bedeutungszuschreibungen um sehr unterschiedliche psychologische Dispositionen [handelt], die „von intellektuellen Fähigkeiten mit relativ stabilen interindividuellen Unterschieden (z.B. analytisches […] Denken) über generell erlernbare Kenntnisse (Fremdsprachen) bis zu strukturellen Persönlichkeitsmerkmalen (Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit […]) und sozialen Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen) [reichen]“ (Weinert 1998, 25).

Würden Schlüsselqualifikationen bloß als kognitive Leistungsdispositionen verstanden, sage deren Verfügbarkeit nur „wenig über deren Verwendung zur Erreichung wertvoller Ziele und guter Leistungen aus“ (Weinert 1998, 30). Denn dazu bedürfe es u. a. ausreichender Leistungsmotivation sowie Anstrengungsbereitschaft, weshalb über kognitive Aspekte hinaus auch „motivationale, volitionale, externe und zufällige Bedingungsfaktoren [...] in einem heuristischen, praxisrelevanten Modell zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen angemessen berücksichtigt werden [sollten]“ (ebd.). Weil es sich bei den motivationalen und volitionalen Facetten – so z. B. soziale Bedürfnisse, Lern- und Arbeitsgewohnheiten, Impulskontrolle, Konzentrations- oder Entscheidungsfähigkeit – um individuell unterschiedliche Dispositionen handle, könnten diese zwar gefördert, aber nicht kurzfristig verändern werden (vgl. ebd., 34).

Insgesamt unterscheidet Weinert (vgl. 1998, 31-32) vier Ebenen von Schlüsselqualifikationen:

- *Bereichsunspezifische Kompetenzen*: Zu diesen zählt Weinert (1998, 31) z. B. Planungskompetenz, Techniken für den Umgang mit Informationen sowie sozial-kommunikative Kompetenzen wie die „Fähigkeit zum sozialen Perspektivwechsel“ oder das „Verständnis für subjektive Erklärungen von Erfolgen und Mißerfolgen“ (ebd.).

- *Bereichsspezifische Kompetenzen*: Diese umfassen sozialwissenschaftliche Kompetenzen (probabilistisches Denken), wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen (Verständnis für Marktmechanismen) oder sprachliche Kompetenzen („[j]ede Sprache, die verstanden und gesprochen werden kann, stellt für sich genommen eine bereichsspezifische Schlüsselqualifikation dar)“ (Weinert 1998, 31).

- *Disziplinäre und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen*: Zu diesen gehören bspw. „kognitive Kompetenzen, die für unterschiedliche Lern- und Arbeitsaufgaben der jeweiligen Domäne funktionalen Nutzungswert besitzen (z.B. die diagnostische (‚kausale‘) Urteilsbildung in der Medizin“ (Weinert 1998, 32; hervorgeh. i. O.).

- *Subdisziplinäre Schlüsselqualifikationen*: Diese umfassen grundlegende kognitive *Fähigkeiten* wie Lesen, Schreiben und grundlegende mathematische Operationen (vgl. Weinert 1998, 32). Sie können Weinert (ebd.) zufolge „nicht nur in einer Vielzahl von Situationen genutzt werden, sondern darüber hinaus auch notwendige Voraussetzungen für die schulische und berufliche Entwicklung darstellen.“

Im Hinblick auf *bereichsspezifische* sowie *disziplinäre und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen* spricht sich Weinert (vgl. 1998, 31-32) für die Bewusstmachung von (i. d. R. unbewusst ablaufender) Handlungsstrategien für den Lernprozess aus. Auf dieser Basis ließen sich Schlüsselqualifikationen systematisch einüben.

Die Effektivität der vier Kompetenztypen hänge vom Abstraktionsgrad und der Flexibilität des begrifflichen Wissens und dem Automatisierungsgrad des reflexiv zugänglichen prozeduralen Könnens ab. Je mehr beides vorhanden sei, „umso effektiver sind diese Kompetenzen für das weiterführende Lernen und für die Nutzung des Gelernten in variablen Situationen“ (Weinert 1998, 33). Zugleich weist Weinert (ebd.) darauf hin, dass sich auf allen Altersstufen

> „im kognitiven Bereich interindividuelle Fähigkeitsunterschiede [finden], die durch Lernprozesse nur in begrenztem Ausmaß veränderbar sind. Sie wirken sich auf den Erwerb und auf die Qualität von Schlüsselqualifikationen mindestens genauso stark aus wie auf den inhaltlichen Wissenserwerb.“

Schlüsselqualifikationen sind für Weinert (vgl. 1998, 37) so zu vermitteln, dass ein Transfereffekt auf möglichst viele andere Bereiche ermöglicht wird. Unter Bezugnahme auf bisherige Studien hebt er zwei bedeutsame Aspekte hervor: Zum einen sei der Effekt, „durch Vermittlung allgemeiner Strategien […] breite, unspezifische Transfereffekte auf die meisten Denk- und Lernaufgaben zu [erzielen]“, vergleichsweise gering. Dies gelte etwa für den Effekt durch die Beschäftigung mit alten Sprachen oder Mathematik „das logische Denken, das generelle Sprachbewusstsein oder die geistige Kombinatorik zu befördern“ (ebd.). Um den Transfer auf unterschiedliche Bereiche zu unterstützen, sollte der Fokus i. S. selbstgesteuerten Lernens darauf liegen, „die Lernenden zu Experten ihres eigenen Lernens zu machen“ (ebd.). Auf die Ergebnisse von Weinert und Strader (vgl. 1997; zitiert nach Weinert 1998, 37) bezugnehmend, konstatiert er:

> „Es ist empirisch belegt, daß erfolgreiche im Unterschied zu wenig erfolgreichen Lernenden bei vergleichbarer Intelligenz durchwegs bessere Lernstrategien und wirksame Techniken zur Selbstregulation des Lernens besitzen. Zum anderen werden positive Ergebnisse für alters- und voraussetzungsgerechte Trainingsprogramme zur Förderung selbständigen Lernens berichtet.“ (Weinert 1998, 37)

Insgesamt geht Weinert (1998, 37; hervorgeh. i. O.) von einer Möglichkeit des Transfers von Fähigkeiten aus, sofern diese „*[m]it dem intensiven Erwerb bereichsspezifischen Wissens und Könnens – z. B. durch ein mehrjähriges Studium* [*einhergehen*].“ Dabei konnten Studien von Lehman et al. (vgl. 1988; nach Weinert 1998, 38) nachweisen, dass etwa bei „probabilistischen

Denkaufgaben und bei der Verwendung statistischer Heuristiken Psychologiestudenten […] besser ab[schnitten] als angehende Mediziner, Juristen oder Chemiker“ (Weinert 1998, 38). Mit Verweis auf Lehman und Nisbett (vgl. 1990; nach Weinert 1998, 38) führt Weinert (1998, 38) an, dass in deren Studie „Natur- und Geisteswissenschaftler besonders gute Leistungen bei konditionalen Logikaufgaben [erzielten].“ Folglich sind für Weinert (ebd.) Transfereffekte möglich, wenn identische Problemlagen auf relativ abstrakten Regeln des *schlussfolgernden Denkens*[77] basieren. Er geht daher davon aus, dass der beim fachlichen Lernen implizite Transfergewinn „durch explizite Strategievermittlung und systematische Übungen verstärkt werden [kann]“ (ebd., 38). Dabei sei festzuhalten, „daß die langfristige Beschäftigung mit bestimmten Inhaltsgebieten dazu führt, die für diese Gebiete typischen Denk- und Entscheidungsmodi auf eine sehr abstrakte -schematisierte Weise zu lernen und auch unter Alltagsbedingungen nutzen zu können“ (Weinert 1998, 38).

Vor diesem Hintergrund schlägt Weinert (1998, 38) „drei pädagogisch-psychologisch[e] Maxim[e]“ vor, die insbesondere auf dem *selbstgesteuerten Lernen* basierten und der Argumentation aus dem berufspädagogischen Diskurs (vgl. Kapitel E.I.2) sehr ähnelt:

- „Wichtiger als die Schulung allgemeiner Denkfunktionen und Leistungsfähigkeiten ist die Vermittlung vielfältiger Strategien des Denkens und Lernens.
- Notwendig ist dabei eine stärkere Konzentration auf Leistungsprozesse als auf Lernergebnisse.
- Es ist weniger wirksam, Lern- und Denkstrategien in separaten Kursen zu lehren als sie im Kontext des Erwerbs von wichtigem Inhaltlichen Wissen zu vermitteln“ (Weinert 1998, 38).

Um subjektive Lernstrategien sinnvoll zu fördern, fordert Weinert (1998, 39; hervorgeh. i. O.), dass metakognitive *Kompetenzen* bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen „*das gleiche curriculare Gewicht erhalten wie der Erwerb inhaltlichen Wissens und Könnens.*“ Zu metakognitiven Kompetenzen gehörten *deklaratives Metawissen* ebenso wie *prozedurale Metakompetenzen*. Bei ersterem handle es sich bspw. um

[77] In der Psychologie bedeutet *schlussfolgerndes Denken,* „dass aus gegebenen Situationen neues Wissen abgeleitet wird.“ (Lohaus und Vierhaus 2019). Ein solches Denken „kann induktiv oder deduktiv erfolgen. Erfolgreiches Schlussfolgern erfordert logisches Denken, da logisch korrekte Ableitungen und Generalisierungen aus gegebenen Informationen erforderlich sind“ (ebd.).

> „explizite Kenntnisse über Personenmerkmale (Stärken und Schwächen des eigenen Wissens, Denkens, Lernens, Gedächtnisses, Sich-Entscheidens oder sozialen Verhaltens auf dem Hintergrund eines generellen psychologischen Wissens über geistige Phänomene, Funktionen und Kompetenzen), über Aufgabenmerkmale (welche Faktoren erschweren oder erleichtern das Lösen von Problemen?; wodurch unterscheiden sich Aufgaben?; welche Kriterien erfolgreicher Aufgabenbewältigung gibt es? etc.) […]. Stets geht es beim Erwerb und bei der Förderung des deklarativen Metawissens um die Gewinnung subjektiver Erfahrungen, um die Bewußtmachung und Systematisierung dieser Erfahrungen sowie um deren Reintegration in die alltäglichen Handlungs- und Lernschemata." (Weinert 1998, 39; hervorgeh. i. O.)

Für Weinert (ebd. 40) ist die Bedeutung subjektiver Reflexionsprozesse „beim prozeduralen Metawissen noch größer als beim deklarativen." Unter prozeduralem Metawissen versteht er internalisierte

> „Fähigkeiten und Fertigkeiten der frühzeitigen Schwierigkeitseinschätzungen von Aufgaben, des Sich-Einstellens auf die zu lösenden Probleme, der kontinuierlichen Überwachung der eigenen Aktivitäten, des Gewahrwerdens von Fehlern und Fehlentwicklungen, des stillschweigenden Evaluierens von Zwischenergebnissen, des Korrigierens falscher Handlungsmuster und des selbstkritischen Beurteilens der erzielten Leistungen." (ebd.)

Schließlich zeige die Qualität metakognitiver Kompetenzen, „wie schwierig die Entwicklung sowohl inhaltsspezifischer als auch zugleich domänenübergreifender Curricula und deren praktische Umsetzung ist" (Weinert 1998, 40).

b. Kritische Einordnung

Der Befund von Didi et al. (vgl. 1993, nach Orth 1999, 29-32) von insgesamt 654 Verwendungsvarianten von Schlüsselqualifikationen verdeutlicht einerseits, dass unter dem Begriff nicht selten Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen gleichermaßen zusammengefasst werden, was einer kohärenten theoretischen Modellierung eher abträglich ist. Andererseits reflektiert diese Anzahl den (kaum vermeidbaren) Umstand, dass sich Kompetenzmodelle bzw. Schlüsselqualifikationen auf unterschiedliche Domänen und somit auf verschiedene Zielsetzungen beziehen. So ergibt sich neben unterschiedlichen Ausbildungsgängen (Schule, berufliche Aus- oder Weiterbildung, Hochschulbildung) auch eine Vielzahl möglicher theoretischer Zugänge, aus denen sich – abhängig vom jeweiligen Begründungszusammenhang – eine Vielzahl unterschiedlicher Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen ableiten lässt. Zu bedenken ist auch, dass eine Überbetonung empirischer Überprüfbarkeit Gefahr läuft, normativ zu begründende Zielsetzungen zu ignorieren, die empirisch nicht umfassend erfassbar sind.

Auch Weinert (vgl. 1998) trägt mit seinen Überlegungen wichtige Denkanstöße bei. Zu diesen zählt z. B. die Aufteilung in unterschiedliche – *bereichsunspezifische*, *bereichsspezifische*, *disziplinärer und berufsspezifische* sowie *subdisziplinäre – Schüsselqualifikationen*. Diese Kategorisierung deutet im Hinblick auf eine Förderung von Schlüsselkompetenzen an Universitäten bereits an, dass diesen womöglich nicht nur studienfachbezogenes Wissen, sondern auch weitere (wissenschaftliche) Wissensbestände zugrunde liegen, die in Teilen auch multifunktional anwendbar sind (vgl. Reetz 2006, 48). Hervorzuheben ist hier Weinerts (vgl. 1998, 38) Überlegung, dass die Bewusstmachung und Einübung metakognitiver Kompetenzen deren Multifunktionalität auch unter Alltagsbedingungen ermöglichen könne. Aus methodischer Sicht ist daher sein Vorschlag zu würdigen, Lernerinnen und Lerner durch explizite Strategievermittlung zu Expertinnen bzw. Experten ihres eigenen Lernens zu machen. Damit verweist er implizit auf die Bedeutung kontinuierlicher Reflexion beim Kompetenzerwerb (vgl. Kapitel C.III.7), die es Lernerinnen und Lernern ermöglichen kann, ihren eigenen Lernfortschritt selbst zu beobachten, zu evaluieren und somit – im Rahmen der eigenen Möglichkeiten – zu steuern. Vor diesem Hintergrund stellen diese Strategien auch für Orth (vgl. 1999, 42-43) einen genuinen Bestandteil von Schlüsselqualifikationen dar.

Darüber hinaus macht Weinerts (vgl. 1998, 31) Verweis auf vornehmlich *soziale bereichsunspezifische Schlüsselqualifikationen* deutlich, dass der Transferradius von *Kompetenzen* wie der „Fähigkeit zum sozialen Perspektivwechsel“ relativ weit reichen dürfte – auch wenn das Transferpotenzial der ihr übergeordneten Kommunikationskompetenz durch den jeweiligen Kontext, in dem miteinander kommunizieren wird, von domänenspezifischem Wissen abhängig bleibt (vgl. Dörig 1994 und 1996).

Bedeutsam erscheint ferner, dass sich Weinert (vgl. 1998, 30) i. S. seiner späteren Kompetenzdefinition (vgl. Weinert 2001, 27-28) richtigerweise für eine Integration motivational-affektiver Kompetenzmerkmale ausspricht und er dies auch in lerntheoretischer Hinsicht plausibel begründet.

Schließlich erlaubt es die psychologische Perspektive durch ihre empirischen Befunde, Schlüsselqualifikationen als einer übergeordneten Kompetenz zugehörig und als erlernbar zu betrachten. Daraus folgt zugleich, dass eine pauschale Förderung von Schlüsselqualifikationen weniger zielführend ist als eine solche, die die (teils sehr) unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernerinnen und Lerner berücksichtigt.

4. Pädagogisch-soziologische Konzepte

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Neben den vorherigen Ansätzen der Berufspädagogik und der Pädagogischen Psychologie werden Schlüsselqualifikationen auch aus der Sicht der Pädagogischen Soziologie diskutiert, die weniger die Berufswelt als vielmehr den gesellschaftlichen Wandel im Allgemeinen fokussiert.

i. Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen nach Oskar Negt

Einen bedeutenden Ansatz innerhalb des pädagogisch-soziologischen Diskurses stellen die *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* von Oskar Negt (vgl. 1993, 1997a, 1997b, 2000, und 2015) dar. Negt hatte ab 1970 eine „Professur für Soziologie an der Universität in Hannover“ (ZEIT ONLINE, 2024) inne. Seine zahlreichen Schriften zu diesem Konzept gehen von einer Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse Ende des 20. Jahrhunderts aus und beziehen sich in erster Linie auf die Schule.

Wie der berufspädagogische Diskurs erkennt auch Negt (vgl. 1993, 658) die Umwälzungen des Arbeitsmarkts an, doch stellt er den Wandel in einen größeren und alle Bereiche der Gesellschaft betreffenden Zusammenhang. Ihm zufolge stellen die Arbeitsmarktveränderungen das Symptom einer übergeordneten *kulturellen Erosionskrise* dar, die durch einen Verlust bisheriger (stabiler) Orientierungssysteme innerhalb von Industriegesellschaften gekennzeichnet sei[78]. Negt (1993, 661) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Zustand ausgesetzter Regeln“, der u. a. durch beschleunigte Zeitmaße, fehlende Sinnstiftung bisheriger Wissenssysteme (z. B. Philosophie, Literatur oder die Naturwissenschaften) und schließlich das Gefühl der „Vereinsamung und Verlassenheit, Angstzustände, Macht- und Hilflosigkeit“ (Negt 1997a, 23) gekennzeichnet sei. Die Frage, wie man diesen Entwicklungen bildungspraktisch begegnen könne, sei für eine demokratische Gesellschaft, in der „das Alte nicht mehr gilt und neue verbindliche Regeln noch nicht erkennbar sind“ (Negt 1993, 660) schließlich existenziell. Vor diesem Hintergrund plädiert Negt (ebd., 662) für eine *zweite Bildungsreform* und fordert den

[78] Negt (vgl. 1993, 661) rekurriert dabei auf Durkheims (vgl. 1973; nach Negt 1993, 661) soziologisches Konzept der *Anomie*, welche einen Zustand gesellschaftlicher Desintegration beschreibt, Individualisierungsprozesse (z. B. im Hinblick auf den sozialen Status und Moralvorstellungen) befördert und im Ergebnis die Aufhebung der Gleichförmigkeit von Gesellschaftsmitgliedern und ihrer Lebensentwürfe zur Folge hat. Damit ist ein Aspekt beschrieben, der bereits in Grünbergers (vgl. 2017 und 2019) ebenso wie Kollers (vgl. 2023) und Kerres' (vgl. 2021) postmodernen Bildungstheorien zum Ausdruck kam.

Fokus auf *gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen*, die zur „Freisetzung von kreativen Lernprozessen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen“ (ebd. 659) beitragen könnten. In konzeptioneller Hinsicht geht Negt (1997b, 89) von der Frage aus, „[ü]ber welche spezifischen Kompetenzen des gegenständlichen Lernens also […] Menschen verfügen [müssen], damit sie den Problemen einer hochindustrialisierten Zivilisation und der Erosionskrise gewachsen sind“ und „ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen verbessern können“ (ebd.). Negt (vgl. 1997a, 15) versteht unter Schlüsselqualifikationen ein *subjektives Verarbeitungsvermögen*, das „für eine befriedigende Lebensorientierung wichtig [ist]“ und das in einzelne Kompetenzen zerfalle.

Negt (vgl. 1993, 1997a, 1997b,) schlägt insgesamt fünf, in späteren Veröffentlichungen (vgl. Negt 2000, 9) sechs Kompetenzen vor, „die mit politischer Bildung zentral zu tun haben, weil sie immer bezogen sind – das ist das Politische daran – auf das Wohl und das Wehe des Gemeinwesens. Es sind nie nur individuelle Probleme.“ Dem Kompetenzbegriff schreibt Negt (vgl. 2015) erst in einem Vortrag an der Universität Klagenfurt vom 2. Oktober 2015 gewisse Qualitäten zu. Dort versteht er unter Kompetenz keine „im industriesoziologischen Sinne […] technische Verfügung“ (ebd., 37:25-37:30), sondern – „im Sinne eines emanzipativen Anspruchs“ (ebd., 37:35-37:40) – eine *die Freiheit von und Solidarität zwischen Individuen fördernde Verarbeitungs- und Orientierungsfähigkeit*.

Den *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* ist als eine Art Metakompetenz zunächst die Grundlagenkompetenz *Zusammenhang herstellen* vorgelagert, wobei alle weiteren Schlüsselqualifikationen mit dieser in Beziehung stehen. Wie Orth (1999, 27) treffend zusammenfasst, beschreibt diese Metakompetenz die Fähigkeit „in einer fragmentierten Welt Beziehungen herzustellen zwischen Dingen, Verhältnissen und den eigenen Lebenszusammenhängen“. Dabei hebt Negt (1997b, 90) die Rückbindung erworbenen Wissens auf das eigene Leben hervor:

> „Ich will etwas über meine Lebensbedingungen wissen. Ich will klären, was von mir abhängt und wo ich einfach Opfer bin. Würde ein solches Lernen öffentlich stattfinden, so hätte ich auch keine Not, Informationen zu gewichten und auf meine rein privaten Verhältnisse zu beziehen.“

Negt (1997a, 220) führt ferner aus, dass diese Kompetenz nicht isoliert, sondern stets in kommunikativen Prozessen erworben werde, „in denen Normen und Kategorien, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, an Regeln der Plausibilität und der Wahrhaftigkeit überprüft werden“. Unter die *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* fallen:

1. Identitätskompetenz: Angesichts der gesellschaftlichen Orientierungskrise ziele diese Kompetenz darauf ab, einen produktiven *Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität* zu erlernen (vgl. Negt 1997b, 93-94). Identitätskompetenz sei gerade für Menschen in prekären Lebensverhältnissen (Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, unsichere Beschäftigung) relevant, da die Erwerbsarbeit als wirkmächtiger Identitätsstabilisator nicht länger verfügbar sei.

2. Technologische Kompetenz: Für Negt (1997a, 228) umfasst diese Kompetenz „nicht nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeit, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien". Deren Beurteilung hänge nicht von ökonomischer Effizienz, sondern von der Frage ab, welche Technologien der Gesellschaft als Ganze zugutekommen und welche nicht (vgl. ebd.).[79]

3. Gerechtigkeitskompetenz: Für Negt (1997b, 97) ist damit die „Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit" angesprochen, wobei der Begriff der *Enteignung* nicht rechtlich, sondern symbolisch zu verstehen ist. Negt (ebd. 98) kritisiert, dass aufgrund gesellschaftlicher Trends wie „Verwissenschaftlichung und Technologisierung" das menschliche Gespür für deren Einfluss auf die menschliche Umwelt verloren gegangen sei – weshalb er an gleicher Stelle auch von einer „Enteignung der Sinne" (ebd.) spricht, die auf lange Sicht sogar „zur Aushöhlung demokratischer Selbstbestimmung führen" (ebd.). Daher müsse ein Gerechtigkeitssinn gefördert und wiederhergestellt werden, der durch die Fähigkeit zur Empathie gegenüber anderen Menschen, Tieren und den Dingen allgemein gekennzeichnet sei. Dafür werde auch „ein bestimmtes Wissen benötigt" (ebd., 99), welches „für Orientierungen in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen" (ebd.).

4. Ökologische Kompetenz: Weil die industrielle Produktion eine enorme Umweltzerstörung nach sich zöge, zu der Negt (1997b, 99) auch die „psychosozialen Folgen" zählt,

[79] An anderer Stelle hebt Negt (1974b, 95) die Bedeutung dieser Kompetenz für die Gesellschaft noch stärker hervor: „Erst die Differenzierung der Technologien erlaubt es uns, aus dem Horizont der romantischen Verklärung einer von Technik befreiten Welt herauszutreten und bedrohliche Technologien von anderen zu unterscheiden, die in den Dienst der Menschen genommen werden können. Erst ein proportionales, das heisst den wirklichen Gefährdungen entsprechendes Verhältnis zur Technik verschafft uns die Legitimation, die eine Technologie zu bekämpfen und deren Entwicklung wirksam zu behindern, die andere dagegen als Mittel der Befreiung zu nutzen."

ziele ökologische Kompetenz auf eine pflegliche und gewaltlose Beziehung zwischen Menschen untereinander und zur natürlichen Umwelt. Dabei verweist er auf das mittlerweile verfügbare psychologische Wissen, das es nicht nur ermögliche, das Innenleben von Menschen besser zu verstehen, sondern auch Verhalten „menschlicher zu gestalten“ (ebd., 100).

5. Ökonomische Kompetenz: Erst in einer späteren Veröffentlichung aufgegriffen, adressiert diese Kompetenz das aus Negts (2000, 11) Sicht vorhandene Problem gegenwärtiger volkswirtschaftlicher Diskurse, „dass nämlich die Summe der einzelnen betriebswirtschaftlichen Kalkulationen nicht das Gemeinwohl ergibt.“ Weil es für Negt (ebd., 12) „nicht der Sinn unseres Wirtschaftens sein [kann], dass es überhaupt keinen Kulturbezug mehr hat“, ziele diese Kompetenz darauf, wirtschaftliche Theoriebildung mit gesellschaftstheoretischen sowie kulturellen Fragen zu verknüpfen. Dadurch könnte man eine wirtschaftliche Praxis erzeugen, die neben Produktivität auch Interessen des Gemeinwohls und sozialen Friedens berücksichtige.

6. Historische Kompetenz: diese auch mit den Worten „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“ (Negt, 1997b, 100) beschriebene Kompetenz ziele auf ein Geschichtsbewusstsein, welches zum Entwurf (auch utopischer) Zukunftsvisionen befähige. Sie werde in dem Maße bedeutsamer, wie industrielle Produktionsbedingungen das Verhältnis von Arbeitszeit und Freizeit zugunsten letzterer kontinuierlich verschöben (vgl. Negt 1997a, 236).

Während in kompetenztheoretischer Hinsicht motivational-affektive Merkmale nicht thematisiert werden, kommen lerntheoretische Überlegungen hier nur bedingt zur Sprache. Negt (vgl. 1997b, 89) betont etwa, dass „an die Stelle von bloss addierenden Lernschritten ein exemplarisches Erfahrungslernen treten muss“. Entsprechend solle der Aufbau von Schlüsselqualifikationen nicht nur interessengeleitet, sondern durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen und sozialer Praxis erfolgen (vgl. ebd., 91). Dabei müssten „Normen und Kategorien, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, an Regeln der Plausibilität und der Wahrhaftigkeit überprüft werden“ (ebd.).

ii. Transformative Schlüsselqualifikationen nach Norbert Landwehr

Analog zu den vorherigen Konzepten fußt auch Norbert Landwehrs (vgl. 1996) Konzept *transformativer Kompetenzen* auf der Analyse einer sich im Umbruch befindenden Gesellschaft. Landwehr ist Erziehungswissenschaftler und arbeitete von 2004 bis 2016 am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, wo er das Zentrum Schulqualität leitete (vgl. hep-Verlag o. J.).

Für Landwehr (vgl. 1996, 89-92) befindet sich die Gesellschaft in einem tiefgehenden Umbruch, den er als Übergang von einer mimetischen in eine transformative Kultur beschreibt. Die mimetische Kultur zeichne sich „durch die Aufrechterhaltung und den Fortbestand der betreffenden Kultur als wichtiges Sozialisationsprinzip“ (ebd., 90) aus. I. S. Gardners (vgl. 1993, 154, nach Landwehr 90) liege „[d]as Schwergewicht […] auf der genauen Kenntnis der Daten oder der sklavischen Nachahmung von Vorbildern, und jede Abweichung vom Modell wird sofort reklamiert und zurückgewiesen“ (Landwehr 1996, 90). Die transformative Kultur indes herrsche derzeit in westlichen Industriegesellschaften vor, in denen „[d]er beschleunigte kulturelle und gesellschaftliche Wandel dazu [führt], dass das Lernen durch Nachahmung immer mehr an Bedeutung verliert“ (ebd.). Die schnell voranschreitende „Veränderung des relevanten Wissensbestandes […], die Innovationen im Bereich der Arbeitsinstrumente und -technologien, neue Formen der Arbeitsorganisation, aber auch die Pluralisierung der kulturellen Normen und Werte“ (ebd.) führten dazu, „dass der Umgang mit Unvorhergesehenem und das selbständige Schaffen von Neuem zur alltäglichen Herausforderung wird, der sich niemand entziehen kann“ (ebd., 90-91). Daher werde

> „[d]ie Bewältigung von unvorhergesehen Situationen und – damit verbunden – das Transformieren des angeeigneten Wissens und Verhaltens im Hinblick auf neue Situationen und Anforderungen […] in allen Lebensbereichen zu einer Grundanforderung der Lebensbewältigung“ (ebd., 91).

Neue Situationen und Anforderungen an das Individuum stehen dabei im Zentrum von Landwehrs (1996, 92; hervorgeh. i. O.) kompetenztheoretischer Definition von Schlüsselqualifikationen:

> „Der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ ist ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren.“

Schlüsselqualifikationen zielten auf *transformative Kompetenz*, die für Landwehr (1996, 93) zugleich als „Leitidee einer zeitgemäßen Bildung“ (Landwehr 1996, 93) betrachtet. Es sei daher von zentraler Bedeutung, Schlüsselqualifikationen nicht isoliert – etwa als nützlichen Zusatz bestehender didaktischer Prinzipien – zu begreifen, „sondern als Teil einer umfassenderen Neuorientierung […], welche letztlich im Wandel von der mimetischen zur transformativen Kultur begründet liegt“ (ebd., 92; hervorgeh. i. O.).

Als Voraussetzung einer solchen Kultur nennt der Landwehr (vgl. 1996, 94) das sog. *transformationsfähige Wissen*. Diesem müsse ein Unterricht Vorschub leisten, „der die Wissensvermittlung als Erkenntnisprozess konzipiert“ (ebd., 95) und „problemorientiert aufgebaut ist.“ Landwehr (vgl. ebd.). schreibt dem subjektiven Verarbeitungsprozess beim Auffinden von Problemlösungen große Bedeutung zu, der sich im Rahmen exemplarischer Schwerpunkte vollziehen könne. Entsprechend sollten „die so vermittelten Erkenntnisse […] eine möglichst breite Erschließungsfunktion haben“ (ebd.). Bzgl. der Frage, welche Schlüsselqualifikationen die „personenbezogene Voraussetzung der Transformationsleistung [ermöglichen]“ (ebd., 96), nennt Landwehr (vgl. ebd.) exemplarisch fünf Kompetenzen: Offenheit und Flexibilität, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Kooperationsbereitschaft sowie Lernkompetenz.

Schlüsselqualifikationen seien ferner als *Reflexionskategorien* zu betrachten. Dabei werde das konkrete Handeln kritisch reflektiert „(z.B. ‚Entspricht mein kooperatives Verhalten den Vorstellungen einer guten Kooperation?‘)“ (Landwehr 1996, 97; hervorgeh. i. O.). Entsprechend seien mit Schüsselqualifikationen weniger Lernziele im klassischen Sinne, sondern vielmehr Reflexionsziele beschrieben. Es bedürfe somit gewisser „Instrumente, die sich zur metakognitiven Förderung bewährt haben“ (ebd., 98), worunter Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung, Erfahrungsaustausch, Arbeitsrückschau (Reflexion) und schließlich Feedback fielen.

b. Kritische Einordnung

Beiden vorgestellten Konzepten ist zunächst gemein, dass sie nicht ausschließlich von den Entwicklungen am Arbeitsmarkt ausgehen, sondern mit der Beschreibung sozio-kultureller Verhältnisse den gesellschaftlichen Wandel als Ganzen in den Blick nehmen. Im Vergleich zum berufspädagogischen Diskurs beziehen sich beide Autoren auch nicht auf die Domäne der beruflichen Ausbildung. Negts (vgl. 1993, 1997a, 1997b, 2000 und 2015) *gesellschaftliche Schlüsselqualifikation* lassen sich am ehesten der Domäne *Leben in der (demokratischen)*

Gesellschaft zuschreiben. Sie beziehen sich auf den Bildungssektor allgemein und formen eine übergeordnete *Kompetenz zur individuellen Orientierung in einer komplexen Welt und zur mündigen Teilhabe an der (demokratischen) Gesellschaft*. Landwehr (vgl. 1996, 91-92) hingegen bezieht sich zwar auch auf das (vgl. 1996, 91-92) schulische Lernen. Doch obwohl er Schlüsselqualifikationen als Leitidee für eine zeitgemäße Bildung (vgl. ebd., 93) bezeichnet, fehlen bei ihm normative Orientierungspunkte.

Negts Überlegungen (vgl. 1997a) zielen darauf ab, der konstatierten kulturellen Erosions- und Orientierungskrise etwas entgegenzusetzen, um Orientierung, Freiheit und Solidarität in der demokratischen Gesellschaft zu fördern. Die Originalität seines Ansatzes zeigt sich exemplarisch in der Gerechtigkeitskompetenz (vgl. Negt 1997b, 97): Denn die Idee, dass technologische Entwicklungen die sinnliche Wahrnehmung der Welt verzerren können, erscheint aus heutiger Sicht als ein relevanter Aspekt, der im Kontext digitaler und sozialer Medien und täglichen Konsums vermeintlich kostenloser digitaler Anwendungen/Programme eine neue Dringlichkeit erhält. Entsprechend zeitgemäß erscheint daher sein Anspruch, Lernerinnen und Lerner qua technologischer Kompetenz zu befähigen, die Auswirkungen neuer Technologien auf die demokratische Gesellschaft kritisch zu hinterfragen – ein Aspekt, der in den Folgejahren auch von Pollak (vgl. 2021, 131 und Kapitel D.II.3) und Hemminger (vgl. 2023, 78-88 und Kapitel D.III.3.c) aufgegriffen wird.

Negts (vgl. 1997b, 95) Beschreibungen zur technologischen Kompetenz deuten zudem unterschiedliche Wissensbestände und Handlungsdomänen an. Denn als „technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeit“ scheint diese Kompetenz auf Wissen über Technikanwendung im konkreten Beruf zu gründen. Gleichzeitig umfasst diese ein „Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien“ (ebd.), das dem Ziel einer kollektiven Emanzipation der demokratischen Gesellschaft Rechnung tragen soll. Letztere bezieht sich daher weniger auf die Handlungsdomäne des Berufs als vielmehr der demokratischen Gesellschaft, zu deren Gestaltung und Weiterentwicklung mündige Bürgerinnen und Bürger qua *gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen* befähigt werden sollen.

Auch bei den anderen von Negt (vgl. 1974b, 91-101) genannten Kompetenzen werden unterschiedliche Wissensdomänen erkennbar – so z. B. bei der historischen Kompetenz, die u. a. auf einem Geschichtsbewusstsein gründet, oder bei der ökologischen Kompetenz, die er mit psychologischem Wissen in Verbindung bringt. Die *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen*

sind daher nicht rein *formal* zu verstehen. Vielmehr gründen auf (exemplarisch auszuwählenden) Inhalten, die eine Art inhaltlichen Kanon bilden. Mit Bezug zu Negt (vgl. 1992, 48; nach Wildt 1997, 206) kommt daher auch Wildt (1997, 206) zu dem Schluss, dass die Diskussion über Schlüsselqualifikationen zwar im Diskurs der Berufsbildung ihren Ausgang nahm, „aber auch signifikante Schnittstellen zur allgemeinen Bildung aufweist […]." Entsprechend basiert Negts (vgl. 1993, 1997a, 1997b, 2000 und 2015) Ansatz auf einer bildungstheoretischen Begründung, wobei i. S. Klafkis (vgl. 1985, 20) die *gesellschaftsbezogene* Dimension von Bildung großen Raum einnimmt.

Aus lerntheoretischer Sicht problematisch ist jedoch, dass Negt (vgl. 1993, 1997a, 1997b, 2000 und 2015) lediglich die Bedeutung von erfahrungsbasiertem und sozialem Lernen hervorhebt. Die Bedeutung der Bewusstmachung und Reflexion von Lern- und Handlungsstrategien, wie sie der berufspädagogische Diskurs als Voraussetzung für selbstorganisiertes Handeln in neuen, herausfordernden Situationen beschrieben hat, kommt nicht zur Sprache. In diesem Zusammenhang weist auch Wildt (vgl. 2002, 23) darauf hin, dass „eine Explikation der Inhaltsbezüge nicht aus[reicht]", da Schlüsselqualifikationen grundsätzlich auf die „Befähigung zum praktischen Handeln ab[stellen]" (ebd.).

Weniger i. S. eines Kompetenzkatalogs versteht Landwehr (vgl. 1996, 96-97) Schlüsselqualifikationen als Ausgangspunkt eines neuen Bildungsverständnisses. Der Gedanke der Transformation angeeigneten Wissens und Verhaltens „im Hinblick auf neue Situationen und Anforderungen" (ebd., 91) reflektiert zunächst die in Kapitel C.III beschriebene Kompetenztheorie. Im Gegensatz zu Negt (vgl. 1997b) verweist Landwehr (vgl. 1996, 95) lediglich auf ausgewählte Wissensinhalte zugunsten einer äußerst ausführlichen Beschreibung über den Aufbau von und Umgang mit Reflexionswissen. Entsprechend benennt er auch keine „Kriterien für die Zusammenstellung eines transformationsorientierten Curriculums" (Orth 1999., 37). Wie bei Negt (vgl. 1997b) werden die Schlüsselqualifikationen auf kognitiver und nicht auf motivational-affektiver Ebene diskutiert. Eher allgemein spricht Landwehr (vgl. 1996, 91) von *allen Lebensbereichen* anstatt diese näher zu präzisieren, weshalb sein Konzept an einigen Stellen – so auch in normativ-bildungstheoretischer Hinsicht – im Ungefähren bleibt. Bedeutsam jedoch erscheinen jedoch seine abschließenden Bemerkungen über die metakognitive Komponente von Schlüsselqualifikationen (vgl. Landwehr 1996, 98), die als methodische Ergänzungen zum Aufbau von Handlungswissen i. S. Reetz' (vgl. 1991, 36-37 und 44) verstanden werden können.

5. Schlüsselkompetenzen im internationalen bildungspolitischen Diskurs

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Im Internationalen bildungspolitischen Diskurs wurden seit der Jahrtausendwende zahlreiche Konzepte von Schlüsselkompetenzen entwickelt. Zum einen hat die OECD (vgl. 2005a) mit der *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) und dem zuletzt veröffentlichten *Conceptual Learning Framework* für *Transformative Competencies for 2030* (vgl. OECD, 2019 und 2020) Konzepte vorgelegt, die in kompetenztheoretischer Hinsicht an die zuvor diskutierten Modelle von Schlüsselqualifikationen anknüpfen. Zum anderen hat der Rat der Europäischen Union (vgl. 2018) in seinen *Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* einen Ansatz vorgelegt, der auf die persönliche, berufliche und soziale Entwicklung europäischer Bürgerinnen und Bürger abzielt. In den letzten Jahren hat die Europäischen Kommission weitere Konzepte veröffentlicht, welche ihrerseits (Schlüssel-)Kompetenzen für verschiedene Domänen formulieren. Im Folgenden werden einige dieser Konzepte exemplarisch dargestellt und kritisch in die bisherige Diskussion eingeordnet.

i. Konzepte der OECD

(1) Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo)

Mit dem Projekt DeSeCo verfolgte die OECD Ende der 1990er Jahre das Ziel, einen Bereich von *Kompetenzen* „of prime importance for a successful life and effective participation in different fields of life - including economic, political, social, and family domains, public and private interpersonal relations, personal development" (Rychen und Hersh Salganik 2003, 4) zu identifizieren. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass Kompetenzen von „current issues in civic and political life in contemporary democratic societies" (ebd., 8) ausgehen und zur aktiven Teilhabe „in civic and political life" (ebd.) befähigen müssten. Diese und weitere Überlegungen mündeten 2005 in der (auch deutschsprachigen) Publikation *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen* (DeSeCo) (vgl. OECD 2005b).

Das Konzept DeSeCo geht von der Frage aus, welche Kompetenzen „für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft" (OECD 2005b, 6) nötig seien. Der Begriff Kompetenz umfasse dabei

> „mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale

> Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund komplexer Anforderungen, mit denen Menschen sich „in verschiedenen Lebensbereichen“ (OECD 2005b, 6) konfrontiert sähen, seien *Schlüsselkompetenzen* durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- „[S]ie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei,
- sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und
- sie sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig.“

Die OECD (vgl. 2005b, 7) unterscheidet drei Kompetenzdimensionen: *Autonome Handlungsfähigkeit, Interagieren in heterogenen Gruppen* sowie *Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln*. Diese greifen ineinander, wobei die „Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln“ (ebd., 10) als der „Kern der Schlüsselkompetenzen“ (ebd.) hervorgehoben wird. Damit wird implizit nicht nur Roths (vgl. 1971, 180-183) Trias der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz entsprochen, sondern auch dessen übergeordnetem Ziel *verantwortungsvoller Handlungsfähigkeit*. Der OECD (2005b, 10) zufolge basiert diese Fähigkeit vor allem auf Reflexivität, denn

> „Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen, die beispielsweise eine bestimmte Technik gelernt haben, anschließend über diese Technik zu reflektieren, sie in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder anzupassen. Reflexiv denkende Menschen setzen solche Denkprozesse in die Praxis oder in Handlungen um.“ (ebd.)

Als ein „Denken über das Denken“ (OECD 2005b, 10) schließe Reflexivität auch „die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen“ (ebd. 11) mit ein. Zudem fördere sie die soziale Reife, indem sie Menschen befähige, „sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen“ (ebd.). Als Orientierungspunkt des Kompetenzmodells werden „die Anforderungen des modernen Lebens“ (ebd., 8) genannt. Die spezifische Qualität von Schlüsselkompetenzen bemesse sich u. a. an der Frage, „was der Einzelne benötigt, um sich in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld gut zurechtzufinden […], um einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten“ (ebd.) und „um mit dem

technologischen Wandel Schritt zu halten“ (ebd. 8). Individueller und gesellschaftlicher Erfolg fungierten dabei als übergeordnete Leitziele. Erfolg hänge auf individueller Ebene etwa von beruflichem Einkommen, aktiver gesellschaftliche Teilhabe, Gesundheit und einem sozialem Netzwerk ab, auf kollektiver Ebene wiederum von wirtschaftlicher Produktivität, sozialem Zusammenhalt und Menschenrechten, ökologischer Nachhaltigkeit sowie demokratischen Prozessen. Diese Erfolgsindikatoren orientierten „sich an gemeinsamen Wertvorstellungen“ (OECD 2005b, 9). So seien sich alle OECD-Staaten „über die Bedeutung demokratischer Werte“ (ebd.) einig. Diese stellten sicher, „dass der Einzelne sein Potenzial ausschöpfen kann, aber auch dass er andere respektiert und zum Aufbau einer gleichberechtigten Gesellschaft beiträgt“ (ebd.).

Weil die Anforderungen des modernen Lebens „Menschen je nach Ort und Situation vor verschiedenartige Herausforderungen [stellen]“ (OECD 2005b, 9), liege der besondere Wert von Schlüsselkompetenzen darin, „in mehreren Lebensbereichen hilfreich“ (ebd.) zu sein, weshalb jeder über sie verfügen solle. Aufgrund ihres sowohl wirtschaftlichen als auch sozialen Werts „sind Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich“ (ebd.).

Auf dieser Grundlage spannen die „sozialen und beruflichen Anforderungen der globalen Wirtschaft und der Informationsgesellschaft“ (OECD 2005b, 12) den Rahmen für die erste Kompetenzkategorie auf, die „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)“. Um etwa „technologisch auf dem neuesten Stand [zu] bleiben“ (ebd.) und „Medien, Mittel und Werkzeuge (Tools) für eigene Zwecke einsetzen und anpassen“ (ebd.) zu können, wird u. a. auf die „Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text“ (ebd.) verwiesen, die u. a. „die effektive Anwendung von mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen […] in unterschiedlichen Situationen [betrifft].“ Auch seien „Lese- und Mathematikkompetenz in der PISA-Studie und Alltagsmathematik […] konkrete Beispiele für diese Schlüsselkompetenz“ (ebd.). Zudem umfasse der Kompetenzbereich die „Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen“ (ebd., 13) sowie die „Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien“ (ebd.).

Die zunehmende „Diversität und Fragmentierung in unterschiedlichen Lebensbereichen“ (OECD 2005b, 14) bildet den Ausgangspunkt der zweiten Kompetenzdimension, des „Interagieren[s] in heterogenen Gruppen“ (ebd.). Unter diese fallen bspw. „[d]ie Fähigkeit, gute und

tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten“ (ebd.) ebenso wie die „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ (ebd.). Diese könnten dazu beitragen, „die Werte und den religiösen, kulturellen und geschichtlichen Hintergrund anderer Menschen zu respektieren und zu achten, um ein Umfeld zu schaffen, in dem sich andere willkommen fühlen und einbezogen sind“ (ebd.). Als Voraussetzungen zur Entwicklung dieser Kompetenzdimension nennt die OECD (vgl. ebd., 14-15) die Fähigkeit zur Empathie sowie den wirksamen Umgang mit eigenen Emotionen.

Als dritte Kompetenzdimension zielt die *autonome Handlungsfähigkeit* darauf ab, dass Menschen „[e]ine persönliche Identität entwickeln und Ziele in einer komplexen Welt verwirklichen“ (ebd. 16). Sie befasst sich zudem damit, wie Individuen ihre persönliche Rechte in Anspruch nehmen und dabei Verantwortung wahrnehmen können. In diesem Rahmen werden Fähigkeiten wie „das Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten“ (ebd.) oder die „Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen“ hervorgehoben.

Obwohl hier Wissen ein konstitutives Merkmal von Kompetenz bildet, werden die einzelnen Schlüsselkompetenzen lediglich formal i. S. eines *Know-how* beschrieben. Es werden weder zugrundeliegende Wissensbestände oder -bereiche genannt und auch deren Zusammenhang mit domänenspezifischem Fachwissen wird allenfalls implizit angedeutet.[80]

(2) OECD Lernkompass 2030

Unter dem Motto „[v]on den OECD-Schlüsselkompetenzen zu den OECD-Transformationskompetenzen“ (OECD 2020, 18) stellt der *OECD Lernkompass 2030*, eine „Überarbeitung der Definition und Auswahl von Kompetenzen durch die OECD im Projekt Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“ (ebd.) dar – seine englischsprachige Erstfassung entstand 2019 im Rahmen des OECD-Projekts *Future of Education and Skills 2030* (vgl. OECD 2019). Er erhebt den Anspruch, „neue Erkenntnisse und neue Konzepte“ (ebd.) zu umfassen und dabei „global

[80] Dies erscheint insofern überraschend, als die OECD (2005b., 9) ja selbst darauf hinweist, dass „Menschen je nach Ort und Situation vor verschiedenartige Herausforderungen“ gestellt würden. Im Kontext der Fähigkeit zur „interaktive[n] Anwendung von Technologien“ (ebd., 13) erachtet es die OECD (ebd.) bspw. als zentral, „dass Menschen die Möglichkeiten technologischer Mittel in Bezug zu ihrem eigenen Umfeld und ihren Zielen setzen können.“ Außerdem wird darauf hingewiesen, dass „in jedem gegebenen Kontext nicht nur eine einzige Kompetenz, sondern vielmehr die Vernetzung von verschiedenen Schlüsselkompetenzen wichtig ist“ (ebd., 11) Deren konkrete Zusammensetzung wiederum hänge u. a. „von kulturellen Normen, dem Zugang zu Technologien und den Machtverhältnissen ab“ (ebd.).

relevant, global informiert und flexibel genug für eine lokale Kontextualisierung“ (ebd.) zu sein.

Ähnlich wie DeSeCo leitet auch der *OECD Lernkompass 2030* mit der Frage ein, was Lernerinnen und Lerner in der heutigen vernetzten Welt benötigten, „in der sie verschiedene Perspektiven und Weltanschauungen verstehen und wertschätzen, respektvoll mit anderen interagieren und verantwortungsbewusst für Nachhaltigkeit und kollektives Wohlergehen eintreten sollen“ (OECD 2020, 8). Doch ist dieser wesentlich umfangreicher, inhaltlich ausdifferenzierter und enthält an manchen Stellen auch neue Aspekte. So wird im *OECD Lernkompass 2030* der bereits in DeSeCo erwähnte technologische Wandel u. a. mit den Gegebenheiten einer „Industrie 4.0“ (OECD 2020, 8) in Verbindung gebracht, „in de[r] sich Menschen, Maschinen, Objekte und Systeme miteinander verbinden und dynamische, selbstorganisierende Produktionsnetzwerke bilden“ (ebd., 9). Gleiches gelte für „künstliche Intelligenz (KI) und Big Data“ (ebd., 28), welche die Art und Weise veränderten, „wie Menschen arbeiten, leben, lernen und miteinander interagieren“ (ebd.). In der Zukunft gehe es darum, „die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen“ (ebd., 6). Der *OECD Lernkompass 2030* versteht sich insofern als

> „‚dynamisches Rahmenkonzept‘, als er von der gesamten Gemeinschaft interessierter Bildungsakteurinnen und -akteure weiter ausgearbeitet werden wird. Er resultiert aus der Zusammenarbeit von Regierungsvertreterinnen und -vertretern, wissenschaftlichen Expertinnen und Experten, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen, die ein originäres Interesse an der Mitgestaltung eines positiven Wandels der Bildungssysteme haben. Diese Akteure und Akteurinnen kommen aus unterschiedlichsten Ländern, sodass das Rahmenkonzept auch dazu dient, eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, das global relevant und fundiert ist, während es gleichzeitig Raum für Anpassungen an lokale Gegebenheiten bietet.“ (ebd., 24; hervorgeh. i. O.)

Neu ist dabei u. a. der explizite Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (SDGs). Der daraus hervorgehende gesellschaftliche Gestaltungsanspruch wird in dem Konzept *Student Agency* näher erläutert, demzufolge Lernerinnen und Lerner ihren Lernprozess möglichst selbst steuern und dabei „ihr Empfinden von Sinnhaftigkeit und Verantwortung schärfen und […] lernen, die Menschen, Ereignisse und Umstände um sie herum zum Besseren zu beeinflussen“ (OECD 2020, 26). Lehrkräfte agierten dabei verstärkt in der Rolle von Mentorinnen und Mentoren (vgl. ebd., 21). Die kooperative Interaktion von Schülerinnen und Schülern mit Gleichaltrigen, Lehrpersonen oder Eltern wird indes mit dem Begriff *Co-Agency* beschrieben (vgl. ebd., 36). Darüber hinaus hebt die OECD die Bedeutung der sog. *Kollektiven*

Agency hervor, welche auf der Idee fußt, „dass einzelne Akteure gemeinsam für ihre Gemeinschaft, eine Bewegung oder eine globale Gesellschaft handeln“ (ebd., 38). Hintergrund dieses Konzepts seien die „viele[n] komplexe[n] Herausforderungen, wie zum Beispiel das wachsende Misstrauen gegenüber Regierungen, die Zunahme von Migration oder den Klimawandel, zu deren Lösung kollektive Anstrengungen erforderlich sind“ (ebd.).

Wie bereits DeSeCo betont auch der *OECD Lernkompass 2030* die Relevanz von Werten als Teil von Kompetenz. Diese „beziehen sich auf Prinzipien und Überzeugungen, die eigene Entscheidungen, Urteile, Verhaltensweisen und Handlungen auf dem Weg zu individuellem, gesellschaftlichem und ökologischem Wohlbefinden beeinflussen“ (OECD 2020, 79). Die Bedeutung von Werten wird auch durch die Wirksamkeit und den Einfluss neuer technologischer Trends erklärt. Insbesondere durch künstliche Intelligenz sei „Ethik zu einem wichtigen Thema auf der Bildungsagenda“ (ebd.) geworden. Im Rahmen wertbezogenen Handelns ist daher auch von *moralischer Agency* die Rede (vgl. ebd., 33 und 87). Um etwa „inklusivere, gerechtere und nachhaltigere Volkswirtschaften und Gesellschaften aufzubauen“ (ebd., 21), müssten *neue Werte* geschaffen werden (vgl. ebd., 15, 20, 44 und 48). Diese werden im Text auch beschrieben. Aus dem Vergleich internationaler Kompetenzmodelle ergebe

> „sich ein roter Faden in Bezug auf den Stellenwert bestimmter Werte wie Menschenwürde, Respekt, Gleichheit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Weltoffenheit, kulturelle Vielfalt, Freiheit, Toleranz und Demokratie. Diese Werte können zur Gestaltung einer gemeinsamen, dem Wohlergehen des und der Einzelnen, der Gemeinschaften und des Planeten verpflichteten Zukunft beitragen.“ (ebd., 82)

Mit der Menschenwürde, Gleichheit, Freiheit und nicht zuletzt kultureller Vielfalt bilden humanistische Werte die Grundlage bildungspolitischer Überlegungen.[81] Außerdem seien Haltungen und Werte ein „integraler Bestandteil der Entwicklung von Wissen, Skills und Agency“ (ebd., 87) und ein „Prioritätsrahmen für alles, was ‚Wohlbefinden‘, eine verantwortungsvolle Persönlichkeit und gute Bürgergesellschaft umfasst“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Da es der OECD (ebd., 91) auch darum geht, durch *moralische Agency* neue Werte zu schaffen, bleibe

> „jetzt und in Zukunft […] die Frage sinnvoll: Welche Haltungen und Werte würden wir unseren Führungspersonen und Entscheidungsträgern wünschen, um eine faire und gerechte Welt zu gewährleisten, in der jeder Mensch leben und sich entfalten möchte?“

[81] Praxisbeispiele unterschiedlicher OECD-Mitgliedstaaten (vgl. OECD 2020, 83-86) veranschaulichen, wie sich diese und weitere *Werte* in nationalen Curricula wiederfinden.

Der gesellschaftsbezogene Gestaltungsanspruch wird besonders in den sog. *Transformationskompetenzen* erkennbar (vgl. OECD 2020, 20). Diese sollen Lernerinnen und Lernern das Gefühl vermitteln, „dass sie zur Gestaltung einer Welt beitragen können, in der Wohlergehen und Nachhaltigkeit für sie selbst, für andere und für den ganzen Planeten erreichbar sind“ (ebd.) – nicht zuletzt dieser Aspekt unterstreicht den globalen Anspruch des Kompetenzrahmens. Die Transformationskompetenzen setzen sich zusammen aus den drei Teilkompetenzen „Schaffung neuer Werte“ (ebd.), dem „Ausgleich von Spannungen und Dilemmata“ (ebd.) sowie Verantwortungsübernahme und unterscheiden sich zum DeSeCo-Kompetenzmodell gerade durch die erste Teilkompetenz.

Das Erschaffen neuer Werte beinhalte zum einen „die Hervorbringung neuen Wissens, neuer Erkenntnisse, Ideen, Methoden, Strategien und Lösungen sowie deren Anwendung auf alte wie auf neue Probleme“ (OECD 2020, 44). Zum anderen umfasse diese Kompetenz eine „Vision von Nachhaltigkeit und Resilienz, sowohl für die Gesellschaft als auch für die Wirtschaft“. Denn neu geschaffene Werte hätten nicht nur ökonomischen, „sondern auch sozialen und kulturellen Bezug“ (ebd.). Das Schaffen neuer Werte gelinge dann, wenn Lernerinnen und Lerner in Kooperation mit anderen Fragen stellten und „gemeinsam aktiv querdenken“ (ebd.). Unter dieser Voraussetzung würden sie „resilienter gegenüber Unsicherheit und Veränderungen und können ein Empfinden von Sinnhaftigkeit und Selbstwertgefühl entwickeln“ (ebd., 44-45). Auf Ebene der Lehrpraxis eigneten sich dafür anwendungsbezogene „Aufgaben wie zum Beispiel die Sicherstellung der Nahrungsmittel- und Wasserversorgung, de[r] Abbau von Jugendarbeitslosigkeit oder de[r] Umgang mit Urbanisierung“, die „zu neuen Denkansätzen, Ideen und Erkenntnissen“ (ebd., 45) anregen könnten.

Die Teilkompetenz „Auflösung von Spannungen und Dilemmata“ (OECD 2020, 45) beschreibt die Fähigkeit zur „Abwägung konkurrierender, widersprüchlicher oder unvereinbarer Anforderungen“ (ebd.) und baut auf der in DeSeCo vorhandenen Fähigkeit auf, „mit Unterschieden und Widersprüchen umzugehen“ (OECD 2005, 11). *Nachhaltige Entwicklung* als Konzept böte indes „eine mögliche Antwort auf die Spannungen zwischen Wirtschaftswachstum, Umweltverträglichkeit und sozialem Zusammenhalt“ (OECD 2020, 45).

Als dritte Teilkompetenz zielt die Verantwortungsübernahme darauf ab, „[d]ie ethischen Grundsätze des Handelns zu berücksichtigen“ (OECD 2020, 46).

Unter der Überschrift „Skills für 2030“ (vgl. OECD 2020, 68) werden noch drei weitere Kompetenzbereiche aufgelistet (vgl. ebd. 68-77). Diese „sind Teil eines ganzheitlichen Kompetenzkonzepts, das die Mobilisierung von Wissen, Haltungen und Werten zur Bewältigung komplexer Anforderungen umfasst“ (ebd., 70). Sie enthalten:

- „kognitive und metakognitive Skills, zu denen kritisches Denken, kreatives Denken, Lernen zu lernen und Selbstregulierung gehören“ (OECD 2020, 70); z. B. „Denkfähigkeiten auf verbaler und nonverbaler Ebene sowie Denkfähigkeiten höherer Ordnung (‚higher-order thinking‘). Metakognitive Skills umfassen die Skills, Lernen zu lernen sowie die Fähigkeit, die eigenen Kenntnisse, Skills, Haltungen und Werte zu reflektieren“ (ebd.);
- „[s]oziale und emotionale Skills, zu denen Empathie, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit gehören;
- praktische und physische Skills, zu denen auch der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gehört“ (OECD 2020, 70).

Die kognitiven und metakognitiven Skills werden in einen Zusammenhang mit dem technologischen Wandel (u. a. Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz, Big Data und Robotik auf den Arbeitsmarkt) gestellt (vgl. OECD 2020, 73). Gesellschaftliche Veränderungen erforderten ferner soziale und emotionale Skills, die mit (meta-)kognitiven Skills in enger Verbindung ständen:

> „Soziale und emotionale Skills wie ‚Empathie‘ erfordern beispielsweise kognitive Skills wie ‚andere Perspektiven einnehmen‘. Dabei können auch solche Haltungen und Werte vermittelt werden, die Kinder und Jugendliche in einer diversen Gesellschaft für inklusiveres und reflektierteres Verhalten benötigen, zum Beispiel Offenheit und Respekt für andere Individuen. Dieses beschriebene Bündel an Skills ist als globale Kompetenz zu verstehen.“ (ebd., 75; hervorgeh. i. O.)

Dieser Kompetenzbereich sei auch für den Arbeitsmarkt relevant, auf dem „emotional[e] Skills wie etwa Durchhaltevermögen, Selbstkontrolle, Verantwortung, Neugierde und emotional[e] Stabilität“ (OECD 2020, 75) teils sogar gefragter seien als kognitive Skills.

Die Relevanz domänenspezifischen Wissens wird immerhin angedeutet, z. B. im Rahmen prozeduralen Wissens und des Lerntransfers. Insgesamt werden mehrere Wissensformen unterschieden:

- *Disziplinäres Wissen*: Dieses „umfasst fachspezifische Konzepte und detaillierte Inhalte, wie sie zum Beispiel im Mathematik- und Sprachunterricht erlernt werden“ (OECD 2020, 62).

- *Interdisziplinäres Wissen*: Dieses Wissen steht für „die Verknüpfung der Konzepte und Inhalte einer Disziplin / eines Fachs mit den Konzepten und Inhalten anderer Disziplinen / Fächer“ (OECD 2020, 62).

- *Epistemisches Wissen*: Dieses schaffe ein „Verständnis dafür, wie erfahrene Praktikerinnen und Praktiker in ihren Bereichen arbeiten und denken“ (OECD 2020, 62) und helfe „Schülerinnen und Schülern, Zweck und Anwendungsmöglichkeit des Gelernten zu erkennen und zu verstehen und ihr disziplinäres Wissen zu erweitern“ (ebd.).

- *Prozedurales Wissen*: Es „bezeichnet das Verständnis dafür, wie etwas getan wird, in welcher Abfolge Schritte oder Handlungen zur Erreichung eines Ziels unternommen werden müssen. Ein Teil des prozeduralen Wissens ist bereichsspezifisch, ein Teil übertragbar. Der *OECD Lernkompass 2030* priorisiert prozedurales Wissen, das übertragbar ist, von Lernenden also kontext- und situationsübergreifend zur Problemlösung anzuwenden ist.“ (OECD 2020, 62).

Die Bedeutung interdisziplinären Wissens trete besonders im Rahmen sog. „Big Ideas“ (OECD 2020, 64) hervor. Dabei handle es sich um „breit und interdisziplinär angelegte Konzepte, die über die Themen einzelner Fächer hinausgehen und ein tieferes Verständnis ermöglichen“ (ebd.). Ein solches Wissen werde „immer wichtiger, um komplexe Probleme zu verstehen und zu lösen“ (ebd.).[82]

[82] Im Rahmen der sog. *Finanzkompetenz* bezieht sich interdisziplinäres Wissen z. B. auf das „Verstehen, dass Geld als Bargeld oder auf der Bank real an Wert verliert, wenn es Inflation gibt“ (OECD 2020, 58) sowie auf die „Kenntnis der gängigen Geldformen, Zahlungsmethoden und Einkommensquellen“ (ebd.). Für diese Lernziele bedürfe es neben mathematischem Wissen (zwecks Kalkulation) u. a. auch der Kenntnis volkswirtschaftlicher Konzepte (Inflation). Auch am Beispiel der Transformationskompetenz *Schaffung neuer Werte* wird die Relevanz interdisziplinären Wissens deutlich, für deren Förderung auf das Konzept der *nachhaltigen Entwicklung* verwiesen wird. Denn dieses sei „beispielsweise eine mögliche Antwort auf die Spannungen zwischen Wirtschaftswachstum, Umweltverträglichkeit und sozialem Zusammenhalt, weil es dem komplexen und dynamischen Zusammenspiel zwischen diesen Bereichen Rechnung trägt und sie nicht als getrennte und unverbundene, vielleicht sogar sich gegenseitig ausschließende Themen behandelt“ (ebd., 45).

ii. Konzepte der Europäischen Institutionen

(1) Schlüsselkompetenzen nach dem Rat der Europäischen Union

Neben der OECD hat auch die Europäische Union mit der *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* und dem dazugehörigen *Europäischen Referenzrahmen* ein Kompetenzmodell vorgelegt (vgl. Rat der Europäischen Union 2018). Das Konzept basiert auf einer Vorgängerversion aus dem Jahr 2006 (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006).

Schlüsselkompetenzen sollten es jedem Menschen ermöglichen, „vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen" (Rat der Europäischen Union 2018, 1). Der Referenzrahmen beansprucht diejenigen Schlüsselkompetenzen zu umfassen, „die für die Beschäftigungsfähigkeit, persönliche Entfaltung und Gesundheit, aktive und verantwortungsbewusste Bürgerschaft und soziale Inklusion nötig sind" (ebd., 7). Kompetenzen werden als „eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen" (ebd.) definiert. Dabei umfassten Kenntnisse „Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern" (ebd.). Der Begriff der „‚Fertigkeiten' bezeichnet die Fähigkeit, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen" (ebd., hervorgeh. i. O.). Hingegen beschreibe „der Begriff ‚Einstellungen' […] die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, und entsprechende Mindsets" (ebd., hervorgeh. i. O.). Ungeachtet der obigen Gleichsetzung von *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* werden die insgesamt 8 Schlüsselkompetenzen keinen übergeordneten Dimensionen zugeordnet. Vielmehr zerfallen die Kompetenzen teils selbst in unterschiedliche Dimensionen und knüpfen dabei an Roths (vgl. 1971, 180) Kompetenztrias an.[83]

Unter die insgesamt 8 Schlüsselkompetenzen (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, 8-9) des Referenzrahmens fallen schließlich

- Lese- und Schreibkompetenz,
- Mehrsprachigkeitskompetenz,

[83]Dies gilt z. B. für die *persönliche, soziale und Lernkompetenz* (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, 10) ebenso wie die *unternehmerische Kompetenz* (vgl. ebd., 11).

- mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik,
- digitale Kompetenz,
- persönliche, soziale und Lernkompetenz,
- Bürgerkompetenz,
- Unternehmerische Kompetenz,
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Alle Schlüsselkompetenzen werden relativ differenziert und umfangreich im Hinblick auf Wissens-, Fertigkeits- und Einstellungsebene beschrieben. Exemplarisch wird dies anhand der Bürgerkompetenz im Folgenden dargestellt:

- *Definition*: Als Bürgerkompetenz beschreibt der Rat der Europäischen Union (2018, 10) „die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen." Das Handeln vollziehe sich „auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit" (ebd.).

- *Kenntnisse*: Die Bürgerkompetenz basiere zudem auf der Kenntnis der grundlegenden Konzepte und Phänomene „in Bezug auf Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsorganisationen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur" (Rat der Europäischen Union 2018, 10). Dazu gehöre „ein Verständnis der gemeinsamen europäischen Werte, wie sie in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union niedergelegt sind" (ebd.). Ferner gründe die Bürgerkompetenz auf historischem Wissen über zeitgeschichtliche Ereignisse und auf einem kritischen „Verständnis der wichtigsten Entwicklungen in der nationalen, der europäischen und der Weltgeschichte" (Rat der Europäischen Union 2018, 10). Neben dem Bewusstsein für Ziele und Strategien von politischen Bewegungen umfassten diese Kenntnisse auch ein Bewusstsein für den Europäischen Integrationsprozess sowie „für die Vielfalt und kulturelle Identität in Europa und der Welt" (ebd.). Mit Kenntnissen ist demnach ein spezifisches – u. a. in die Bereiche Politik, Kultur, Wirtschaft, Geschichte umfassendes – Wissen gemeint, das als Voraussetzung für kompetentes Handeln als Bürger bzw. Bürgerin in einer demokratischen Gesellschaft verstanden wird.

- *Fertigkeiten*: Auffällig ist auch hier, dass die Fertigkeitsebene mit der *Fähigkeit* beschrieben wird, „Beziehungen zu anderen im gemeinsamen oder öffentlichen Interesse oder zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft einzugehen“ (Rat der Europäischen Union 2018, 11). Dieses Ziel leite sich auch aus der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf das SDG 4 der Vereinten Nationen“ (ebd., 5) ab. Von Bedeutung sei außerdem die „Fähigkeit zum kritischen Denken und zur integrierten Problemlösung sowie zur Entwicklung von Argumenten und konstruktiven Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten und an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen“ (ebd., 11). Dazu gehöre auch die Fähigkeit „auf herkömmliche und neue Medien“ (ebd.) zuzugreifen, „mit ihnen zu interagieren“ (ebd.) und deren „Rolle und Aufgaben […] in demokratischen Gesellschaften zu verstehen“ (ebd.).
- *Einstellungen*: Das Bekenntnis zu den allgemeinen Menschenrechten „als Grundlage der Demokratie legt den Grundstein für eine verantwortungsbewusste und konstruktive Einstellung“ (Rat der Europäischen Union 2018, 11). Diese umfasse zum einen „die Bereitschaft an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen und bei allen öffentlichen Aktivitäten mitzuwirken“ (ebd.) und zum anderen „das Eintreten für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt, die Gleichstellung der Geschlechter, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und nachhaltige Lebensweisen, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ (ebd.). Schließlich gehöre dazu auch „die Bereitschaft, die Privatsphäre anderer zu respektieren und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen“ (ebd.) und nicht zuletzt ein Interesse „an politischen und sozioökonomischen Entwicklungen, Geisteswissenschaften und interkultureller Kommunikation“ (ebd.).

Ähnlich den *subdisziplinären Schlüsselqualifikationen* bei Weinert (vgl. 1998, 32) wird einigen Schlüsselkompetenzen *multifunktionale* Qualität zugeschrieben. So impliziere bspw. die Lese- und Schreibkompetenz, dass eine Person „eine Vielzahl von Kommunikationssituationen […] bewältigen“ (Rat der Europäischen Union 2018. 8) könne und deshalb „über einen gewissen Wortschatz und Grammatikkenntnisse verfügen […] muss“ (ebd.).

Insgesamt beschreibt der Rat eine Vielzahl von Lernansätzen und -umgebungen. Darunter fallen:

- *Fächerübergreifendes Lernen*: Durch die Verknüpfung verschiedener Fächer des Lehrplans könnte ein enger „Zusammenhang zwischen Lerninhalten und gesellschaftlichen Veränderungen und gesellschaftlicher Relevanz“ (der Europäischen Union 2018, 12) hergestellt werden.

- *Ganzheitliche Kompetenzförderung*: „Der Erwerb von Grundkompetenzen sowie die Entwicklung breiter angelegter Kompetenzen können gefördert werden, indem akademisches Lernen systematisch durch soziales und emotionales Lernen, Kunst und gesundheitsfördernde körperliche Aktivitäten, die eine gesundheitsbewusste, zukunftsorientierte und körperlich aktive Lebensweise begünstigen, ergänzt wird“ (der Europäischen Union 2018, 12).

- *Praxisorientiertes Lernen*: Dieses ermögliche jungen Menschen, Erwachsenen und Lehrkräften, unternehmerische Erfahrungen zu sammeln, z. B. durch Praktika, Unternehmensbesuche, Kreativitätswettbewerbe, Unternehmensgründungen, Simulationen oder projektbasiertes Lernen (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, 12).

(2) The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2) der Europäischen Kommission

Wie eingangs erwähnt, hat die Europäische Kommission in den letzten Jahren weitere Kompetenzmodelle vorgelegt, die sich auf (Schüssel-)Kompetenzen in verschiedenen Bereichen beziehen. Konkret fallen darunter die Konzepte

- *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, welches „the promotion of the entrepreneurship competence across the world of education and work“ (Bacigalupo et al. 2016, 7) in den Blick nimmt;

- *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, das sich auf unterschiedliche Lebensbereiche bezieht (vgl. Sala et al. 2020;

- *GreenComp: The European sustainability competence framework,* das *Schlüsselkompetenzen* an die Idee von Nachhaltigkeit knüpft (vgl. Bianchi et al. 2022);

- *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, welches „the potential of digital technologies to innovate

education and training practices“ (Carretero et al. 2017, 6), adressiert und nach eigenen Angaben das Ziel verfolgt, „[to] improve access to lifelong learning and to deal with the rise of new (digital) skills and competences, needed for employment, personal development and social inclusion“ (ebd.); und schließlich

- *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Dieses Konzept zielt darauf ab, „to help citizens engage confidently, critically and safely with everyday digital technologies […] and emerging technologies such as systems driven by artificial intelligence (AI)“ (Vuorikari et al. 2022, 2).

Strukturell hängen all diese Publikationen insofern zusammen, als die zuvor genannten Autorengruppen jeweils dem Joint Research Centre (JRC) der Europäischen Kommission angehören. Das JRC vertritt den Anspruch, durch „independent, evidence-based science and knowledge” (Europäische Kommission 2024) die Politik der Europäischen Union zu unterstützen und positiv auf die Gesellschaft einzuwirken. Ferner beziehen sich die Kompetenzmodelle auf die zuvor dargestellten *Empfehlungen des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*[84] (vgl. Rat der Europäischen Union 2018). Exemplarisch wird im Folgenden das Konzept *DigComp 2.2* dargestellt – auch deswegen, weil die Digitalisierung auf das Lehren und Lernen im (Hochschul-)Bildungssektor[85] in den letzten Jahren verstärkt eingewirkt hat.

Die Kompetenzmodelle *DigComp 2.1* und *2.1.* stehen in der Tradition mehrerer, aufeinander aufbauender und digitalisierungsbezogener Kompetenzmodelle, welche das JRC der Europäischen Kommission in den 2010er Jahren veröffentlicht hat (vgl. Carretero et al. 2017, 10). Entsprechend stellen Vuorikari et al. (2022, 2) *DigComp 2.2* als ein „update of the examples of knowledge, skills and attitudes“ vorheriger Ansätze dar. Zugleich verweist der Text auf die 8 Schlüsselkompetenzen des Rates der Europäischen Union (vgl. 2018), zu denen u. a. digitale Kompetenz zählt und zu deren konkreter Operationalisierung *DigComp 2.2* entsprechend beizutragen beansprucht (vgl. Vuorikari et al. 2022, 3).

[84] Das 2016 veröffentlichte Rahmenmodell *EntreComp* bezieht sich aufgrund seines jüngeren Erscheinungsdatums auf die *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates* aus dem Jahr 2006, welche den Vorläufer der *Empfehlungen des Rates der Europäischen Union* aus dem Jahr 2018 darstellen (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006).
[85] Für den Hochschulbereich vgl. WR (2022b).

Zu Beginn erläutern Vuorikari et al. (2022, 1), welche Umstände den Erwerb digitaler Kompetenzen notwendig machten und beziehen sich dabei auf übergeordnete Ziele der Europäischen Union:

> „DigComp can also play a central role in achieving our ambitious EU objectives with regard to the digital upskilling of the whole population and in developing a European Digital Skills Certificate. In the Digital Compass for Europe's digital decade, the EU has set the ambitious policy targets of reaching a minimum of 80% of the population with basic digital skills and having 20 million ICT specialists by 2030."

Durch derzeit aufkommende Technologien wie etwa „Artificial Intelligence, Virtual and Augmented reality, robotisation, the Internet of Things, datafication or new phenomena such as misinformation and disinformation" (Vuorikari et al. 2022, 1) beständen neue und erhöhte Anforderungen im Bereich der „digital literacy on the part of the citizen" (ebd.). Diese bezögen sich u. a. auf nachhaltigkeitsbezogene Aspekte, wodurch *DigComp 2.2* „the development of a high-performing digital education system" (ebd., 2) fördern wolle.

Das Kompetenzmodell ist in fünf übergeordnete Bereiche unterteilt, denen jeweils weitere Kompetenzen zugeordnet sind, die ihrerseits in „knowledge, skills and attitudes" (Vuorikari et al. 2022, 3) zerfallen. Der Begriff *skill* wird dabei als „ability to carry out processes" (ebd.) verstanden, was eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in *DigComp 2.2* grundsätzlich erschwert. Während die ersten drei Kompetenzebenen (*Information and data literacy*, *Communication and collaboration* sowie *Digital content creation*) sich auf spezifische Aktivitäten in der Anwendung digitaler Technologien und Medien beziehen, sind Vuorikari et al. (2022, 7, hervorgeh. i. O.) zufolge *Safety* (Ebene 4) und *Problem solving* (Ebene 5) „'transversal', as they apply to any type of activity carried out through digital means."

Der Zusammenhang zwischen dem transversalen Charakter und der Bedeutung von Fachwissen wird im Text zwar nicht explizit erwähnt, doch empfehlen Vuorikari et al. (2022, 4), die Kompetenzbeschreibungen bei der Entwicklung von Curricula an die jeweiligen Bedürfnisse der Zielgruppen anzupassen: „Ultimately, it is up to the users, institutions, intermediaries or initiative developers to adapt the reference framework to their needs when tailoring interventions (e.g. curriculum development) to fit the specific needs of target groups."

Im Vergleich zu den anderen oben genannten Kompetenzmodellen des JCR sind den einzelnen Kompetenzen in *DigComp 2.2* hierarchisch gestufte *proficiency levels* zugeordnet. Diese

reichen von *foundation* (Stufe 1 und 2) bis hin zu *highly specialised* (Stufe 7 und 8), während deren Deskriptoren eine *Taxonomie* für den kognitiven Bereich beschreiben, wie sie in Kapitel C.III.4.b dargestellt wurde (vgl. Vuorikari et al. 2022, 8-50). Den insgesamt 21 Kompetenzen werden über 250 beispielhafte Beschreibungen in den Bereichen *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Einstellungen* zugeordnet. Damit wolle man gerade Verantwortlichen „for curriculum planning and updating, and for those developing Dig-Comp training syllabus or course content" (ebd., 5) eine Orientierung ermöglichen.

Ein insgesamt starker Arbeitsmarktbezug des Kompetenzmodells zeigt sich im Rahmen der detaillierten Beschreibungen des Wissen-, Fertigkeits- und Einstellungsbereichs, wo jeder Kompetenz neben einem *Learning Scenario* ein sog. *Employment Scenario* zugeordnet wird (Vuorikari et al. 2022, 10). Dabei werden die Kompetenzen mit einzelnen Deskriptoren – z. B. "I can identify, from a list, those job portals which can help me look for a job" (ebd.) – beschrieben.

Dennoch gewinnt auf der zweiten Kompetenzebene *Communication and collaboration* auch der zivilgesellschaftliche Bezug des Modells gewisse Konturen. Die Kompetenz „Engaging citizenship through digital technologies" (Vuorikari et al. 2022, 19-20) weist sowohl im Bereich der Deskriptoren als auf Wissens-, Fertigkeits- und Einstellungsebene[86] differenzierte Aspekte auf, welche die Idee des mündigen Bürgers und dessen zivilgesellschaftlichen Engagements im Umgang mit digitalen Technologien widerspiegeln. Der Kompetenzbereich zielt u. a. auf das Erreichen von Nachhaltigkeitszielen, zu dessen Förderung die Nutzung digitaler Plattformen beitragen solle.

b. Kritische Einordnung

Die vorgestellten Ansätze der OECD und der Europäischen Institutionen zeichnen sich zunächst durch ihre mannigfachen Zielsetzungen aus, die Schlüsselkompetenzen auf mehrere Lebensbereiche – Persönliche Lebensgestaltung, Beruf und Rolle als Bürger bzw. Bürgerin innerhalb einer demokratischen Gesellschaft – beziehen.

[86] Exemplarisch sei auf Ebene der *attitudes* ein Deskriptor wörtlich zitiert: „Considers responsible and constructive attitudes on the internet as they are the foundation for human rights, together with values such as respect for human dignity, freedom, democracy and equality" (Vuorikari et al. 2022, 20)

Durch ihren Fokus auf sozialen Zusammenhalt und die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften stehen die Konzepte inhaltlich zunächst Negts (vgl. u. a. 1997b) *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* nahe. Dabei ragt vor allem die Bürgerkompetenz im Katalog des Rates der Europäischen Union (vgl. 2018, 10-11) heraus, die sich auf die spezifische Handlungsdomäne – nämlich die Rolle als Bürger in einer liberal-demokratischen Gesellschaft – bezieht. Entsprechend setzt diese Kompetenz auch spezifisches Wissen über Wirtschaft, Recht, Politik und Kultur voraus. Der Aktualitätsbezug wird dabei u. a. durch den Verweis auf die Bedeutung der UN-Nachhaltigkeitsziele hergestellt (vgl. Vuorikari et al. 2022, 20; OECD 2020, 15 und 30).

Insbesondere der *OECD Lernkompass 2030* (vgl. OECD ebd., 44 und 58) betont im Zusammenhang gesellschaftlicher Herausforderungen den Wert interdisziplinären Wissens. Auch hebt dieser als Leitziel die Nachhaltigkeit besonders hervor: Zum einen durch das Konzept der *kollektiven Agency*, das zur Grundvoraussetzung der Bewältigung nachhaltigkeitsbezogener Herausforderungen erklärt wird, zum anderen durch die oben beschriebenen *Transformationskompetenzen*, welche auf individuelles und allgemeines Wohlergehen i. S. nachhaltiger Gesellschaften abzielen (vgl. OECD 2020, 38).

Die Ebene des Individuellen wird indes am stärksten vom OECD-Projekt DeSeCo in den Blick genommen, welche durch die Dimension der *autonomen Handlungsfähigkeit* der Roth'schen *Selbstkompetenz* weitestgehend entspricht (OECD 2005, 16-17). Mit der *Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung* und zur *aktiven Mitwirkung am demokratischen Wandel* werden zwei zentrale bildungstheoretische Aspekte genannt, wie sie bereits im Kapitel D.I.2 über den allgemeinen Bildungsbegriff herausgearbeitet wurden. Neben der teils *bereichsspezifischen* und teils eher *formalen* Beschreibung von Schlüsselkompetenzen fällt dabei auf, dass mit Lese- und Rechenfähigkeiten i. S. Weinerts (vgl. 1998, 32) auch *subdisziplinäre Kompetenzen* als *Schlüsselkompetenzen* betrachtet werden.

Darüber hinaus fällt auf, dass Kompetenz in allen Konzepten neben kognitiv-rationalen auch motivational-affektive Merkmale umfasst, deren Bedeutung nicht zuletzt durch sozialen und technologischen Wandel begründet wird. Dabei drückt besonders *DigComp 2.2.* (vgl. Vuorikari et al. 2022) eine differenzierte Operationalisierung digitaler Kompetenz i. S. des Rates der Europäischen Union (vgl. 2018, 9-10) aus und weist zugleich Schnittmengen mit Negts (vgl. 1993, 664) technologischer Kompetenz auf.

Aus kompetenztheoretischer Perspektive erscheint problematisch, dass die Bedeutung des domänenspezifischen Wissens im Hinblick auf das Transferpotenzial von Schlüsselkompetenzen wenig Beachtung findet. Dieser Aspekt wird am deutlichsten im *OECD Lernkompass 2030* (vgl. 2020, 62) artikuliert, wenn auf die nur bedingte Übertragbarkeit prozeduralen Wissens auf andere Kontexte hingewiesen wird. Dies gilt gleichermaßen für die Bedeutung und Förderung metakognitiver Lernstrategien für den Kompetenzerwerb (vgl. ebd., 72-73).

II. Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel exemplarisch dargestellten Konzepte von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen beschreiben i. d. R. Kompetenzen, deren Bedarf durch einen kulturellen und technologiebedingten Wandel der Lebenswelt begründet wird. Mit der veränderten Lebenswelt gehen verschiedene neue Handlungsanforderungen einher, die sich in Abhängigkeit von den jeweiligen Domänen, auf die sich die Kompetenzen beziehen, unterscheiden. Mit Ausnahme des pädagogisch-soziologischen Diskurses gehen alle analysierten Ansätze von einem Kompetenzbegriff aus, der kognitiv-rationale und motivational-affektive Kompetenzmerkmale gleichermaßen umfasst und dessen Kategorisierung häufig an Roths (vgl. 1971, 180) Kompetenztrias angelehnt ist. Aufgrund der unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen des Begriffs Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen wird an dieser Stelle von einer abschließenden Begriffsdefinition zunächst abgesehen und erst in Kapitel F.II vorgenommen. Stattdessen werden im Folgenden die Begriffsverständnisse aus den jeweiligen Diskursen nacheinander zusammengefasst.

Der berufspädagogische Diskurs bezieht Schlüsselqualifikationen auf den Handlungskontext des Berufs, integriert i. S. der Berufsbildungstheorie (vgl. Kapitel D.I.3) bildungs- und kompetenztheoretische Aspekte gleichermaßen und betrachtet die Qualität von Schlüsselqualifikationen in erster Linie abhängig vom Fachwissen des jeweils zugrunde liegenden Ausbildungsberufs. Entgegen einem naheliegenderweise assoziierten Zusammenhang zwischen Qualifikationen und Fertigkeiten beschreiben Schlüsselqualifikationen der Idee nach Kompetenzen. Denn zum einen gründen sie neben deklarativem und prozeduralem auch auf handlungsstrategischem Wissen (vgl. Bunk 1990, 170; Reetz 1991, 36). Zum anderen integrieren sie Bereitschaften und Einstellungen und befähigen erst dadurch zur Bewältigung herausfordernder Problemstellungen. Auf kognitiv-rationaler Ebene spiegeln sie somit die Taxonomie Gröblinghoffs (vgl. 2015, 5 und Kapitel C.III.4.b) wider, welche neben deklarativem, konzeptionellem

und prozeduralem Wissen auch metakognitives Wissen enthält – dabei entspricht letztere Ebene dem handlungsstrategischen Wissen i. S. Bunks (vgl. 1990, 170) und Reetz' (vgl. 1991, 36). Entgegen Mertens' (vgl. 1974a, 40) ursprünglichen Überlegungen werden Schlüsselqualifikationen nicht per se als multifunktional aufgefasst. Vielmehr korreliert deren Transferpotenzial positiv mit reflexiv zugänglichen Wissensebenen (insbesondere metakognitives Wissen) sowie der Menge und Qualität an Wissen aus möglichst unterschiedlichen Realitätsausschnitten (vgl. Laur-Ernst 1989, 189; zitiert nach Reetz 1991, 27). Die so ermöglichte berufliche Handlungskompetenz beschreibt demnach eine flexible Anpassungs- und Problemlösefähigkeit in sich wandelnden beruflichen Anforderungssituationen, die vor allem durch Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Handlungsorientierung gefördert werden soll. Bunks (vgl. 1990, 183) Anspruch, in Handlungssituationen auch dem eigenen „Gewissen zu folgen und nach ethischen Grundsätzen zu handeln" wirft ebenso wie Freundlingers (vgl. 1992, 54) Überlegungen die Frage auf, ob der Kompetenzerwerb nicht auch auf gesellschaftsbezogenem Wissen jenseits der Fachdomäne aufbauen sollte.

Auch Weinert (vgl. 1998, 27-29 und 37-40) betont aus der pädagogisch-psychologischen Perspektive die Bedeutung domänenspezifischen Wissens für den Kompetenzerwerb – insbesondere für *bereichsspezifische* oder *disziplinäre* und *berufliche Schlüsselqualifikationen*. Analog zum berufspädagogischen Diskurs geht er von einem umso breiteren Transferpotenzial aus, je zugänglicher das metakognitive Wissen ist (vgl. ebd., 33). *Bereichsunspezifische* und *subdisziplinäre Schlüsselqualifikationen* sind hingegen multifunktional, da ihr Transferpotenzial gerade nicht von domänenspezifischem Wissen abhängt. Dadurch bleiben Schlüsselqualifikationen nicht nur auf den beruflichen Handlungskontext beschränkt.

Ebenso wenig betrachtet der pädagogisch-soziologische Diskurs Schlüsselqualifikationen ausschließlich im Kontext beruflichen Handelns. Negts (vgl. u. a. 1997b) *gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen* gründen zunächst auf bildungstheoretischen Überlegungen, wobei kein Anspruch auf Multifunktionalität erhoben wird. Die vornehmlich kognitive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhaltsbereichen (z. B. Ökonomie, Geschichte, Technologie, Ökologie) zielen auf eine Orientierungsfähigkeit in einer zunehmend unübersichtlich und brüchig gewordenen Welt. Diese soll ein mündiges Leben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen. Negt (vgl. 2000, 2 und 1997b, 89-91) geht es i. S. einer politischen Bildung darum, sich aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen bewusst zu werden, diese kritisch zu beurteilen und auf

dieser Basis zur Mitwirkung am demokratischen Gemeinwohl anzuregen. Weniger aus bildungstheoretischer, sondern vielmehr kompetenzorientierter Perspektive sind Schlüsselqualifikationen nach Landwehr (vgl. 1996) zu betrachten. Unter den Bedingungen einer sich kontinuierlich verändernden *transformativen Kultur* sollen sie Lernerinnen und Lerner befähigen, den gesellschaftlichen Wandel aktiv mitzugestalten. Dabei steht u. a. die Lernkompetenz im Zentrum und mit ihr die Nutzung metakognitiver Handlungsstrategien i. S. des berufspädagogischen und pädagogisch-psychologischen Diskurses.

Der umfangreiche internationale bildungspolitische Diskurs nimmt mit dem Beruf, dem Privatleben und der Rolle als Bürger bzw. Bürgerin in einer demokratischen Gesellschaft verschiedene Lebensbereiche in den Blick. Schlüsselkompetenzen gründen dabei auf normativen Überlegungen, die auf individuelle Autonomie und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit in Zeiten sozialen und technologischen Wandels abzielen. Legt man hier Weinerts (vgl. 1998, 30-33) Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen an, fallen unter Schlüsselkompetenzen u. a. auch *subdisziplinäre Kompetenzen* wie Lese- und Schreibkompetenz oder mathematische Kompetenz (vgl. OECD 2005b, 12; Rat der Europäischen Union 2018, 8-9), die in unterschiedlichen Lebensbereichen nützlich sind. Zu würdigen ist ferner, dass diese Konzepte die Bedeutung von humanistischen Werten als normative Orientierungspunkte betonen und als Grundlage individuellen und kollektiven Wohlergehens betrachten (vgl. OECD 2005, 9 und 2020, 81-82; Rat der Europäischen Union 2018, 11). Das erscheint insofern bedeutsam, als die postmoderne Bildungstheorie die Orientierung an humanistischen Werten angesichts vielfältiger und widersprüchlicher Sinnangebote als nicht mehr zeitgemäß betrachtet (vgl. Kapitel D.I.4). In lerntheoretischer Hinsicht fallen diese Konzepte allerdings hinter dem berufspädagogischen und pädagogisch-psychologischen Diskurs zurück. Denn die Bedeutung domänenspezifischen Wissens für das an vielen Stellen unterstellte Transferpotenzial bleibt – mit Ausnahme des *OECD Lernkompasses 2030* (vgl. OECD 2020, 62) – weitestgehend unberücksichtigt. Bedeutsam erscheint wiederum, dass manche Kompetenzen in diesem Diskurs auf interdisziplinärem Wissen gründen, das als Voraussetzung für die Bewältigung komplexer globaler Probleme betrachtet wird (vgl. ebd., 45-46).

III. Bildungstheoretische Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium

Vor der Analyse des Verhältnisses zwischen Schlüsselkompetenzen und universitären Bildungszielen in Kapitel F stellt sich bereits an dieser Stelle die Frage, ob sich aus der vorangegangenen Diskussion erste Schlussfolgerungen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen an Universitäten ableiten lassen. Wie in Kapitel C.IV.1.e.ii angedeutet, ist Schlüsselkompetenzen nach Huber und Reinmann (2019, 64) durchaus *bildende* Qualität zuzuschreiben, sofern sie an begründete Werte gebunden sind, „im Zusammenhang mit dem Fachstudium" konzeptualisiert werden und schließlich auf berufliches Handeln vorbereiten (vgl. ebd., 65). Legt man diesen Maßstab an, dann verweist der Begriff des *Schlüssels* aus lern- und kompetenztheoretischer Sicht auf die *Erschließung* von Handlungswissen in herausfordernden Problemstellungen, für deren Bewältigung deklaratives und prozedurales Wissen (Fertigkeiten) allein nicht ausreichen. Aus bildungstheoretischer Sicht wiederum bezieht er sich auf den spezifischen Welt*aufschluss* im Laufe des universitären Studiums, der an Werte wie Rationalität, Multiperspektivität, Menschenrechte etc. gebunden ist und eine, wenn nicht *die* Voraussetzung universitärer Bildung darstellt.

Doch wie lässt sich auf dieser Basis die spezifische Qualität von Schlüsselkompetenzen beschreiben, die auch den Befunden zum Lerntransfer (vgl. Reetz 1989, 26-28; Dörig 1996) Rechnung trägt? Geht man zunächst von Reetz' (vgl. 1991, 30) Überlegungen aus, dann gründen Schlüsselkompetenzen zunächst auf deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen und ergänzen diese um metakognitives Wissen und motivational-affektive Kompetenzmerkmale. Diesem Verständnis nach sind Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit für *alle* Fächer der beruflichen Ausbildung relevant, hängen jedoch stark von domänenspezifischen Kenntnissen auf allen Wissensebenen ab. Besonders Dörigs (vgl. 1996, 85-86) Beispiel der Urteilsfähigkeit im Bankwesen und Weinerts (vgl. 1998, 38) Überlegungen zu *bereichsspezifischen Kompetenzen* zeigen, dass die jeweilige Handlungsdomäne die Qualität deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Wissens mitbeeinflusst. Gleiches lässt sich gewiss über die Urteilsfähigkeit in akademischen Berufen sagen. Während es für diese Kompetenz etwa in juristischen Berufen spezifischen Fachwissens (z. B. deklarative Kenntnis des Rechts sowie prozedurale Kenntnis der Erstellung von Gutachten) bedarf, greift der Physiker zur Beurteilung eines problematischen physikalischen Sachverhalts auf

unterschiedliche Wissensebenen seines Fachs zurück. Auch bewährt sich die kommunikative Kompetenz einer Psychotherapeutin in einer herausfordernden Situation – z. B. im Umgang mit einem akut suizidalen Patienten – durch Rückgriff auf domänenbezogenes Wissen (z. B. über spezifische Krankheitsbilder, den Einfluss persönlicher Überzeugungen, Vorannahmen und Erfahrungen, die u. a. auf Verhaltensbeobachtungen basieren). Diese Beispiele zeigen, dass in vielen beruflichen Situationen das Fachwissen eine notwendige Voraussetzung für kompetentes Handeln darstellt. Mertens (vgl. 1974a, 41) Überlegung, bspw. Entscheidungsfähigkeit durch die Spiel- oder Entscheidungstheorie zu erwerben und dann problemlos situationsübergreifend anwenden zu können, greift daher zu kurz. Doch umgekehrt erweist sich ein zu einseitiger Fokus auf studienfachbezogenes Wissen im Rahmen der zuvor diskutierten Spezifika universitärer Bildung (vgl. D.III.2) als unzureichend.

Zwar unterstreichen die oben genannten Beispiele i. S. der Berufsvorbereitung, wie wichtig die Förderung von Urteils-, Entscheidungs- oder Kommunikationsfähigkeit auf Basis studienfachbezogener Veranstaltungen ist. Auch erscheint es aus der Perspektive des *mündigen Berufstätigen* (vgl. Nieke und von-Freytag Loringhoven 2014, 9) sinnvoll, gesellschaftsbezogene und ethische Fragestellungen an studienfachbezogene Inhalte rückzubinden (vgl. Huber 2016, 115). Jedoch kann und sollte die Persönlichkeitsbildung nicht nur aus der Perspektive des späteren *Berufs*, sondern auch des *Individuums* sowie künftiger *Bürgerinnen und Bürger einer liberal-demokratischen Gesellschaft* betrachtet werden (vgl. Elsholz 2019, 14 und Kapitel D.III.3). Gerade in diesem Rahmen offenbart ein Kompetenzerwerb großes Potenzial, mit wissenschaftlichem Anspruch (wissenschaftliche Befähigung) ganz bewusst auf Wissen *außerhalb* der studierten Fachdomäne gründen sollte und durch stärkeren Lebensweltbezug sowohl Zugänglichkeit als auch Transfer in Bereiche außerhalb der Universität und des Berufs ermöglichen kann (vgl. Rogmann 2016, 146-147).

I. S. der in Kapitel E.I.5 beschriebenen Bürgerkompetenz (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, 10-11) sollte eine Persönlichkeitsbildung, die auch der Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement Rechnung trägt (KMK 2017a, 9), auf gesellschaftsbezogenem Orientierungswissen basieren und durch Praxis- und Weltbezüge charakterisiert sein (vgl. Rogmann 2016, 149-150). Hier bietet sich bspw. politikwissenschaftliches Wissen über die Voraussetzungen eines liberal-demokratischen Staatswesens genauso an wie Grundlagen der Moralphilosophie oder Grundwissen über wirtschaftliche Zusammenhänge. Darüber hinaus spricht auch der

zunehmende Wert interdisziplinären Wissens im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen (vgl. OECD 2020, 44 und 58) *für* die bewusste Überschreitung von Fachgrenzen, die auch der Entwicklung eines *externen Verantwortungsethos* i. S. Nida-Rümelins (vgl. 2014, 150-152) Vorschub leisten dürfte.[87]

In der Diskussion über den universitären Bildungsbegriff wurde zudem deutlich, dass eine nur studienfachbezogene wissenschaftliche Befähigung einem kritischen Denken, das Vorteile und Limitationen unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge reflektieren kann, a priori gewisse Grenzen setzt (vgl. Rogmann 2016, 146-147). Vor diesem Hintergrund kommt Wildt (2002, 23) folgerichtig zu dem Schluss, dass ein

> „Reduktionismus, der sich mit einer kognitionspsychologischen Begründung des Aufbaus einer Wissensdomäne im Verein mit der Entwicklung von Lernstrategien zufrieden stellte, […] nicht sachangemessen [erscheint]. Die inhaltliche Fundierung ergibt sich erst aus einem Bildungsbegriff, der persönlich signifikantes Lernen mit der Erschließung beruflicher Handlungsräume und gesellschaftlicher Zusammenhänge verbindet" (Wildt 2002, 23).

Darüber hinaus haben Weinerts (1998, 31) Ausführungen durchaus gezeigt, dass Kompetenzen durchaus *bereichsunspezifische* Qualität haben können wie etwa die „Fähigkeit zum sozialen Perspektivwechsel" oder das „Verständnis für subjektive Erklärungen von Erfolgen und Misserfolgen" (ebd.). Diese ließen sich ohne weiteres noch um Kompetenzen wie Zuhören und ausreden lassen, faires Verhandeln, kritisches Feedback einholen, Ich-Aussagen treffen, positiv formulieren, kritisieren und loben etc. erweitern (vgl. Franck 2019). Damit sind

[87] In der hochschuldidaktischen Forschung geht z. B. Schmohl (vgl. Schmohl und Bange 2023, 61-62) davon aus, dass das Studium der Zukunft im Zuge der Digitalisierung weniger disziplinär organisiert sein, sondern vielmehr auf die Persönlichkeit der Studierenden zugeschnitten wird. In Einem Streitgespräch mit dem Strukturbiologen und Biochemiker Gert Bange führt Schmohl (ebd.; hervorgeh. i. O.) bzgl. der Frage, wie das Studium in zehn Jahren aussehe, aus: „Wenn wir uns die Digitalisierungstendenzen angucken, deutet vieles darauf hin, dass auch das, was im Ausland passiert, nicht mehr dieses geordnete Studium ist: Ich ziehe an einen Studienort, schreibe mich in einer Universität ein, studiere da, gehe irgendwo in ein Auslandssemester, komme dann wieder und schließe dort das Studium ab. Ich glaube, dass, angestoßen durch die Bologna-Reform, künftig noch sehr vielmehr modularisiert studiert werden wird. Das ist ja auch genau das Ziel und gewünscht. Es gibt jetzt schon Bemühungen, unter anderem KI-basiert, aus Richtung der Educational-Technology-Szene, Module herzustellen, die dann adaptives Lernen ermöglichen. Oder solche Learning Experience Platforms, die Module so machen, dass man auch Microdegrees erwerben kann. Man macht also nicht mehr ein geordnetes Studium – das heißt, ich mache den Bachelor, dann schreibe ich mich an der nächsten Universität ein und mache da den Master. Es ist schon jetzt möglich, dass ich mir die Zwischenprüfung von früher mit ein paar Modulen als Microdegree akkreditieren lasse und mich damit auf einen Beruf bewerben kann oder an die nächste Universität gehe und das nächste Studium mache. Ich denke, in zehn Jahren wird es so sein, dass ich eher nach Neigungen studieren kann, mir aus diesem großen unübersichtlichen Komplex an Modulen, die es so gibt – das sind noch viel mehr als die ganzen Disziplinlisten – dann vielleicht eine KI ein auf mich adaptives, individualisiertes Studienprogramm zusammenstellt: Etwa, dass ich hier aus Marburg ein Modul mache, oder ein halbes, vielleicht auch nur einen Projektanteil, dann in Tübingen, in Berlin oder in Heidelberg Anteile belege, sodass ich am Schluss dann den Vorschlag bekomme: ‚Belege hier doch noch von der und der Einrichtung dieses Modul und du hast den Bachelor'."

Kompetenzen beschrieben, die für sich genommen zwar auf domänenspezifischem Wissen (der Kommunikationspsychologie) aufbauen, sich jedoch gerade durch ihre *Multifunktionalität* auszeichnen und jedem Bildungsziel gleichermaßen Rechnung tragen.

Die bisherige Diskussion lässt an dieser Stelle eine Analogie zu, durch welche die Qualität von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium bereits erste Konturen erhält: So wie im berufspädagogischen Diskurs Schlüsselqualifikationen eine übergeordnete berufliche Handlungskompetenz formen, so lässt sich sagen, dass Schlüsselkompetenzen im universitären Studium die Grundlage für *wissenschaftlich reflektiertes und mündiges Handeln* bilden, welches sich auf alle drei Bildungsziele gleichermaßen – und damit auf *unterschiedliche* Handlungsdomänen (Beruf, private Lebensgestaltung, Rolle als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft) – bezieht. Aus dieser Konzeption lässt sich i. S. Wildts (2002, 23) auch eine inhaltliche Fundierung ableiten, die neben Wissen aus dem studierten Fach *auch* auf Wissen aus weiteren wissenschaftlichen Domänen gründen sollte.

Um sich in einem nächsten Schritt einer kompetenztheoretischen Modellierung weiter anzunähern, werden im folgenden Kapitel Ansätze zu Schlüsselkompetenzen und Future Skills im universitären bzw. Hochschulstudium analysiert – und zwar in ihrem Verhältnis zu den Dimensionen bzw. Zielen universitärer Bildung. Folglich geht es dabei auch um die Frage, inwiefern die Ansätze die hier skizzierten bildungstheoretischen Überlegungen ggf. berücksichtigen oder erweitern.

F. Schlüsselkompetenzen und Future Skills im Rahmen universitärer Bildungsziele

I. Analyse ausgewählter Konzepte zu Schlüsselkompetenzen

Wie in Kapitel C.IV.1.e.ii anhand der Studie von Enderle et al. (vgl. 2021) deutlich wurde, existieren an deutschen Universitäten zahlreiche Organisationseinheiten, die sich der Förderung von Schlüsselkompetenzen oder verwandten Konzepten widmen. Es verwundert daher nicht, dass auch in den Diskursen der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung zahlreiche Veröffentlichungen dieses Konzept aufgreifen und dessen Potenzial für die Hochschulbildung aus kompetenz- und bildungstheoretischer Perspektive diskutieren. Im Folgenden soll das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und universitären Bildungszielen auf Basis ausgewählter Beispiele analysiert werden. Dabei orientiert sich die Textauswahl zum einen an deren Relevanz im hochschuldidaktischen Diskurs und zum anderen an der Frage, ob darin bildungstheoretische Aspekte zur Sprache kommen, wie sie zuvor als Spezifika universitärer Bildung in Kapitel D.III.8 herausgearbeitet wurden. Analog zur Vorgehensweise in Kapitel D.III werden in der kritischen Einordnung der analysierten Texte auch Überlegungen anderer Autorinnen und Autoren herangezogen, die für die Diskussion relevant erscheinen. Vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage dieser Arbeit orientieren sich hermeneutische Rekonstruktion und kritische Einordnung jedes Ansatzes an folgenden Fragen:

1. Wie wird der Bedarf an Schlüsselkompetenzen begründet?
2. Wie werden Schlüsselkompetenzen definiert und ggf. kategorisiert?
3. Welche kompetenztheoretischen Aspekte werden berücksichtigt?
4. Welche Rolle wird studienfachbezogenem sowie fachfremdem (wissenschaftlichen) Wissen zugeschrieben und wie sollen Schlüsselkompetenzen gefördert werden?
5. Inwiefern tragen Schlüsselkompetenzen den in Kapitel D.III.8 formulierten Dimensionen und Zielen universitärer Bildung Rechnung?

1. Schlüsselqualifikationen nach Helen Orth

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Helen Orths (vgl. 1999) Veröffentlichung *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen* bildet einen zentralen Bezugspunkt für die Diskussion über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen ab den 2000er Jahren. So führt Seidl (2021, 118) aus, dass „[d]as aktuelle Begriffsverständnis im Hochschulkontext […] maßgeblich durch die um die Jahrtausendwende entstandene Definition von Schlüsselkompetenzen durch Orth geprägt [wird].“ Die Autorin selbst widmet sich als Professorin der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (vgl. o. J.) inzwischen anderen Forschungsthemen, die sich vor allem auf das Lehren und Lernen im Schulalter beziehen.[88]

Da für Orth (1999, 95) „[d]ie Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Hochschulausbildung […] losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen und Veränderungen kaum zu beurteilen [ist]“, stellt sie ihren konzeptionellen Überlegungen zunächst eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse voran. Deren Fokus liegt einerseits auf den „Veränderungen der Jugend und Jugendphase“ (ebd.), um Merkmale der Lebenswelt von Studierenden zu identifizieren. Andererseits analysiert sie den Modernisierungsprozess der Arbeitswelt der letzten Jahrzehnte. Da die Arbeitswelt „immer noch im Zentrum von Lebensplanung und Identitätsfindung“ (ebd.) stehe, sei es die Aufgabe von Hochschulen, Studierende auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Die gegenwärtige Arbeitswelt ist Orth (1999, 96-97) zufolge „einem radikalen Wandel ausgesetzt, bei dem verschiedene Entwicklungen zusammenfallen“ und den sie als „Phase der ‚Zweiten Industrialisierung‘ oder als ‚Postindustrialisierung‘“ (ebd., 96; hervorgeh. i. O.) bezeichnet. Zu diesen Entwicklungen gehörten bspw. Automatisierungstendenzen in Landwirtschaft und Industrie, die ab den 1980er Jahren zu Rationalisierungsmaßnahmen in vielen Unternehmen „zu großen Entlassungswellen geführt [haben]“ (Orth 1999, 96). Der vermehrte Technikeinsatz habe „[a]uch in qualitativer Hinsicht […] zu veränderten Anforderungen in der Wirtschaft geführt“ (ebd.). Darunter falle etwa „eine ‚Intellektualisierung‘ der Arbeit“ (ebd.; hervorgeh. i. O.), die ein Wissen erfordere, „das über einen eingegrenzten Arbeitsbereich hinausgeht“ (ebd.). Die Notwendigkeit zur Flexibilität sei gegenwärtig besonders durch die „Ausweitung des Dienstleistungsgewerbes und des Sektors Kommunikation und neue Medien“ (ebd., 97)

[88] Eine Übersicht über Publikationen und Forschungsstationen in den letzten Jahrzehnten liefert die Webseite der Universität Bielefeld (vgl. o. J.): https://orcid.org/0000-0002-7690-6218.

bedingt, die es im Zuge der Globalisierung „auch kleineren Unternehmen möglich [macht]“ (ebd.), sich international zu vernetzen und an einem globalen Markt zu partizipieren. Die Folge dieser Veränderung sei die Zunahme von Berufsprofilen, welche neben Flexibilität auch die „Bereitschaft und Fähigkeit, immer wieder zu lernen sowie nicht zuletzt eine hohe Frustrationstoleranz [erfordern]“ (ebd.).

Verbunden mit den Veränderungen der Arbeitswelt sei ein gesellschaftlicher Wandel von Werten und Normen, wobei Orth (vgl. 1999, 98-101) hier Aspekte nennt, wie sie im Wesentlichen in Grünbergers (vgl. 2017 und Kapitel D.I.4) Beschreibung der postmodernen Gesellschaft beschrieben werden. Bezugnehmend auf Heitmeyer (vgl. 1997, 10-12 und 15; nach Ort 1999., 98) und Beck (vgl. 1997; nach Orth 1999., 99) konstatiert Orth (1999, 98) eine „Veränderung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und [einen] Wertewandel.“ Konkret handle es sich um einen „Wandel von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft“ (ebd.), der vor allem in der „Auflösung kollektiver Sinnordnungen“ (ebd.) begründet liege. Die Symptome dieser Auflösung seien u. a. die „Spaltung zwischen Ost- und Westdeutschland“ (ebd.) und die „steigende soziale Ungleichheit“ (ebd.), die sich u. a. in der „Diskriminierung von ‚ethnisch-kulturellen Minderheiten‘“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) ausdrücke. Entsprechend werde das „Austragen und Regulieren von Konflikten zu einem wesentlichen Merkmal moderner Gesellschaften“ (ebd.). Dabei gelinge der dafür notwendige „selbstbewußte souveräne Umgang mit Kontingenzen, Paradoxien und Ambivalenzen […] oftmals nicht“ (ebd., 99).

Nach Orth (1999, 100) haben diese allgemeinen Entwicklungen Einfluss auf das „Lebensgefühl der Gegenwart“ und „formen Ziele und Lebensentwürfe“ (ebd.) von jungen Menschen. Dabei bezieht sie sich auf Befragungen der Deutschen Shell (vgl. 1997, 13, 279 und 281; nach Orth 1999, 101), die zeigen, wie Studierende um die Jahrtausendwende vor allem Arbeitslosigkeit, Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst beschäftigten. „Individualisierung, Entberuflichung und Arbeitslosigkeit“ (ebd. 102) hätten demnach „die Jugendphase entschieden verändert“ (ebd.). Durch die inzwischen größere Bedeutung von postmaterialistischen Werten und das damit verbundene „Infragestellen der persönlichen und gesellschaftlichen Sinnhaftigkeit beruflicher Tätigkeiten“ (ebd.) sei die Jugendphase zu einem entwicklungsoffenen Prozess geworden, der mit einer „gewachsene[n] Zahl der Möglichkeiten individueller Lebensplanung“ (ebd., 103) einhergehe. Dadurch sei es „notwendig, sich diesen Wahlmöglichkeiten zu stellen und vor allem Entscheidungen zu treffen, für die das Individuum selbst verantwortlich ist“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen liegen nach Orth (ebd., 104) für die theoretische Konzeption von Schlüsselqualifikationen im Studium „[z]wie Fragen […] nahe:

1. Wie können die nachfolgenden Generationen auf die stattfindenden und anstehenden Veränderungen vorbereitet werden?
2. Können Schlüsselqualifikationen hier einen sinnvollen Beitrag leisten?“

Während in der Bildungspraxis weiterhin „das Stofflernen nach dem Prinzip des Vorratslernens“ (ebd., 104) dominiere, bezögen sich die Ansprüche gesellschaftlicher Veränderungen „vor allem auf Kompetenzen, die nicht unmittelbar an einen bestimmten Lernstoff gekoppelt sind“ (ebd., 105). Weil institutionalisierte Bildung stets den Widerspruch berge, sich auf individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Erwartungen gleichermaßen zu beziehen, besäßen Schlüsselqualifikation das Potenzial zur „Harmonisierung dieser oft widerstreiten Interessen“ (ebd.).

Gesellschaftliche Erwartungen beziehen sich bei Orth (1999, 105) primär auf den Arbeitsmarkt, dessen Bedarfe die Fähigkeit verlangten, „sich flexibel neuen Anforderungen anpassen zu können.“ Eine solche *Anpassungsfähigkeit* gründe außerdem auf subjektiven Bedürfnissen, z. B. der „Erhaltung der Arbeitskraft und der Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.). Sie eröffne zudem „für die außerberufliche Entwicklung Möglichkeiten“ (ebd.). So könnten Schlüsselqualifikationen genauso zur „Weiterentwicklung der Persönlichkeit beitragen“ (ebd.) und zugleich „den Umgang im sozialen Umfeld positiver gestalten“ (ebd., 106). Weil auch Humboldt „Bildung nicht als Anhäufung von Wissen verstanden [hat], sondern als ein höheres menschliches Entwicklungsstadium“ (ebd.), verlangten „Werte wie Menschlichkeit, Solidarität, Gerechtigkeit, Verantwortung und Demokratie eine gestärkte Bedeutung für das Konzept der Schlüsselqualifikationen“ (ebd.).

Grundsätzlich sei dem Konzept der *Modernisierung* der Gedanke immanent, „daß eine moderne Gesellschaft ihren Modernisierungsprozessen nicht ausgeliefert ist […], sondern diese, wenn nicht selbst bestimmen, so doch beeinflussen kann“ (Orth 1999, 106). Daher sei es eine „der maßgeblichen Anforderungen an ein brauchbares Schlüsselqualifikationskonzept, Veränderungen zu erkennen, aufzugreifen und seine Inhalte und Kategorien daran zu orientieren“ (Orth ebd.). Idealerweise könnten Schlüsselqualifikationen dabei helfen, „dem gesellschaftlichen System nicht ausgeliefert gegenüber zu stehen“ (ebd.), und dazu befähigen,

„notwendige Veränderungen zu reflektieren und dann in adäquater, d. h. humaner Form zu beeinflussen“ (ebd.).

Auf dieser Grundlage schlägt Orth (ebd., 107; hervorgeh. i. O.) „das Konzept der ‚fachnahen Schlüsselqualifikationen‘“ vor, das über die gängige Praxis von Hochschullehre – nämlich die „Ausstattung mit theoretischem Wissen“ (ebd.) – hinausgeht. In Anlehnung an die bereits in Kapitel C.IV.1.e.i zitierte Definition der Bildungskommission NRW (vgl. 1995, 113) seien Schlüsselqualifikationen im Hochschulstudium zu verstehen als

> „erwerbbare Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissenselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so daß eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (Orth 1999, 107)

Die Autorin greift in dieser Definition auch Strategien als Kompetenzbestandteile auf, deren Wert sie mit Bezug auf Weinert (vgl. 1998; nach Orth 1999, 43) in ihrer zuvor erwähnten Literaturübersicht unterstreicht (vgl. Orth 1999, 3-94) – jedoch ohne anzugeben, auf welche Strategien sie sich hier genau bezieht.

Ein wesentliches Merkmal für die Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen ist für Orth (vgl. 1999, 107) die Empirie: Zu suchen sei demnach eine Kategorisierung, welche „die Bedeutungen von Schlüsselqualifikationen enthält und die dem Begriff sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch […] auf dem Arbeitsmarkt zugesprochen werden“ (ebd., 107-108). Aus ihrer intensiven Literaturanalyse leitet sie die Dimensionen *Sozial-*, *Methoden-*, *Sach-* und *Selbstkompetenz* ab, welche „die Integration der verschiedenen Facetten von Schlüsselqualifikationen“ (ebd.) repräsentieren sollten. Orth (vgl. ebd., 109) fasst die Kompetenzdimensionen, deren Definitionen und die darunterfallenden Schlüsselqualifikationen schließlich tabellarisch zusammen:

Sozialkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in der Beziehung zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln; neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u. a. Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen.
Methodenkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen; dazu gehören z. B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit.
Sachkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in fachübergreifenden Bereichen einsetzbar sind, also nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden sind, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen.
Selbstkompetenz	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt; es handelt sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben; dazu zählen u. a. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.

Tabelle F.1: Kategorisierung von *Schlüsselqualifikationen* nach Orth (1999, 109)

Hierbei werden die exemplarisch genannten Schlüsselqualifikationen zunächst plausibel den unterschiedlichen Handlungsbereichen (Kompetenzdimensionen) zugeordnet. Auffällig ist dabei, dass der Sachkompetenz zunächst eine *fachübergreifende* Qualität attestiert und somit eine multifunktionale Qualität von Schlüsselqualifikationen zumindest andeutet wird. Doch hebt Orth (1999, 109) mit Bezug zu Weinert (vgl. 1998; nach Orth 1999, 109) an gleicher Stelle hervor, „daß es nicht Ziel einer (akademischen) Bildung sein kann, Schlüsselqualifikationen getrennt von den Lerninhalten der Studienfächer zu fördern“. Stattdessen sei dafür die „Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten […] eine grundlegende Voraussetzung“ für den Kompetenzerwerb. So verstandene Kompetenzen seien jedoch „nicht zu verwechseln mit fachlichen Schlüsselqualifikationen“ (ebd.). Denn ausschließlich auf ein Fach bezogene Kompetenzen verlören „ihren Wert im Kontext der oben genannten Modernisierungsprozesse“ (ebd.). Der Wert von Schlüsselqualifikationen bestehe hingegen „vor allem in der Möglichkeit zum Transfer von Kompetenzen auf andere Lebens- und Arbeitssituationen. Der konkrete Fachinhalt wird damit zum Gegenstand eines exemplarischen Lernprozesses“ (ebd.). Fachfremde Wissensbestände außerhalb der Sachkompetenz spielen für den Kompetenzerwerb im Text hingegen keine Rolle.

Die zielgerichtete Förderung fachnaher Schlüsselqualifikationen setzt für Orth (1999, 110) die „Entstehung einer neuen Lernkultur“ voraus, bei der „das aktive Lernen […] an die Stelle eines bisher vor allem rezeptiven Stils tritt“ und „die Lerngegenstände durch das selbstständige Lernen der Lernenden angeeignet werden“ (ebd.). Für deren Umsetzung seien insgesamt vier miteinander verschränkte Aspekte von Bedeutung:

- *Praxiskonnex*: Ein Studium müsse nicht nur theoretisches Wissen vermitteln, sondern auch die Studierenden praxisnah auf ihre zukünftigen beruflichen Aufgaben vorbereiten. Dies könne durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Einrichtungen in gemeinsamen Projekten erreicht werden (vgl. Orth 1999, 110).

- *Lernkompetenz*: Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen sei entscheidend, um sich in der heutigen Arbeitswelt erfolgreich behaupten zu können. Eine „Anpassung an die durch Modernisierungsprozesse hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen“ (Orth 1999, 110) ermögliche es dem Einzelnen, seine berufliche Entwicklung selbstständig zu gestalten und seine Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern. Schließlich "befähigt das lebenslange Lernen den Einzelnen, Professionalität in dem Sinne zu entwickeln, dass die berufliche Entwicklung zu einem selbstgesteuerten Prozess wird“ (ebd.). Studierende könnten durch Einführungs- und Begleittutorien zu „autonomen Managern ihres Wissens werden“ (ebd.).

- *Trainings*: Zudem böte es sich an, „Trainings für bestimmte Handlungsbereiche“ (Orth 1999, 111) ins Curriculum aufzunehmen. Diese dienten etwa der Förderung praktischer Fähigkeiten wie Rhetorik, Präsentationstechniken, wissenschaftliches Schreiben oder Zeitmanagement.

- *Reflexionselemente*: Reflexion sei ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses und ermögliche es, "Lern- und Handlungsabläufe zu unterbrechen, um den bisherigen Fortschritt zu begutachten und künftige Entwicklungen zu projektieren" (Orth 1999, 110). Reflexion könne durch Beratung, Supervision oder in Kombination mit Trainingselementen erfolgen.

Schließlich fällt auf, dass die in Kapitel D.III.8 formulierten universitären Bildungsziele in Orths (vgl. 1999) Ausführungen eher unberücksichtigt bleiben. Insbesondere die wissenschaftliche Befähigung kommt nicht explizit zur Sprache. Während diese durch Trainings im

wissenschaftlichen Schreiben und Prüfungsvorbereitungen allenfalls andeutet wird (vgl. Orth 1999, 111), spielt sie in den von ihr genannten Reflexionselementen keine Rolle.

b. Kritische Einordnung

Hervorzuheben ist zunächst, dass Orth (1999, 95) den Bedarf an Schlüsselqualifikationen im Hochschulstudium durch eine ausführliche Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen beschreibt – u. a. durch die Berücksichtigung von Bedürfnissen der damaligen Studierendengeneration. Der Bezug zu soziologischen Theorien liefert eine plausible Erklärung für die Konfliktaustragung als zentralem Kennzeichnen moderner Gesellschaften, in denen Individualisierung positiv mit gesellschaftlicher Diversität korreliert. Es erscheint daher überzeugend, wenn die Ebene der Selbstkompetenz u. a. Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen als Schlüsselqualifikationen enthält.

Zu würdigen ist ferner, dass Orth (1999, 107) neben kompetenztheoretischen Grundlagen auch einen bildungstheoretischen Anspruch erkennen lässt, der humanistische Werte wie Menschlichkeit, Solidarität und Demokratie als Orientierungspunkte für die übergeordnete Handlungsfähigkeit markiert. Problematisch erscheint jedoch, dass diese normativen Zielsetzungen in den Kompetenzbeschreibungen allenfalls abstrakt zum Ausdruck kommt – so z. B. auf Ebene der Sozialkompetenz, die sich auf ein situationsadäquates Handeln in sozialen Beziehungen bezieht. Gleiches gilt etwa für Fähigkeiten und Einstellungen auf Ebene der Selbstkompetenz. Für Orth (ebd., 109) drückt sich in diesen zwar die „individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit“ aus. Doch außer dem Begriff *Engagement* deutet wenig darauf hin, *wie* sich diese Haltung zur Welt ausdrücken könnte.

Kritisch zu bewerten ist zudem, dass Schlüsselqualifikationen auf Ebene der Selbstkompetenz (z. B. Flexibilität, Ausdauer und Leistungsbereitschaft) als Persönlichkeitseigenschaften beschreiben werden (vgl. Orth 1999, 109), ohne dabei auf den Einfluss von nur schwierig veränderbaren Dispositionen hinzuweisen. Ferner scheint es, als spiegelten die erwähnten Trainings – z. B. in Rhetorik – eher einen technisch-instrumentellen als einen bildungstheoretischen Anspruch wider (vgl. ebd., 111). Gerade am Beispiel der Rhetorik verdeutlicht bspw. Huber (vgl. 2016, 112) die Verbindung zwischen Schlüsselqualifikationen und Bildung. Dabei führt er aus, dass einen guten Redner „nicht nur die perfekte Beherrschung der Redefertigkeit, wahrhaft

einer Schlüsselqualifikation für die bürgerliche Teilhabe in der klassisch-griechischen Polis“ in einem funktionalen Sinn kennzeichne, sondern gleichermaßen ein entsprechendes Ethos.[89]

Durch den ausschließlichen Fokus auf studienfachbezogenes Wissen bleibt der Nutzen von Schlüsselqualifikationen primär auf die Berufsvorbereitung beschränkt. Es erscheint zwar durchaus möglich, dass sich im Rahmen aktiven Lernens (z. B. auf Ebene der Selbstkompetenz) eine „individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit“ (ebd., 109) gemäß der von Orth (vgl. ebd., 106) genannten normativen Zielstellung aus*bildet*. Wie jedoch deutlich wurde, zeichnet universitäre Bildung gerade deren Wissenschaftsorientierung aus, welche sowohl die Grundlage der Persönlichkeitsbildung wie auch einer universitätsgemäßen Berufsvorbereitung darstellt (vgl. Pasternack 2004, 77; Nieke und Freytag-Loringhoven 2014, 9). Rogmann und Meyer (vgl. 2013, 54) betrachten daher die wissenschaftliche (ebenso wie die gesellschaftskritische) Reflexion als Grundvoraussetzung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen an Universitäten. Ihnen zufolge sind universitäre Lernangebote nur dann als *schlüsselkompetenzorientiert* zu bezeichnen, wenn diese „eine normen- und ideologiekritische Reflexion der Lernsituation, der eigenen Lernabsichten und –ziele sowie den ihr zugrunde liegenden Axiome, Theorien, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Interessen und Risiken“ (ebd.) u. a. berücksichtigen. Dafür seien die „Zuhilfenahme und Vermittlung wissenschaftlicher Methoden“ (ebd.) sowie „Möglichkeiten für eine ‚Selbstkultivierung‘ der eignen Persönlichkeit (vgl. Schneewind 2012, 204) im Sinne einer eigenen ‚authentischen, werte- und intentionsbewussten Mündigkeit‘“ (Rogmann und Meyer 2013, 54; hervorgeh. i. O.) eine Voraussetzung.

2. Schlüsselqualifikationen nach Peer Pasternack

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Peer Pasternack (vgl. 2006), dessen theoretischer Ansatz zur Hochschulbildung bereits in Kapitel D.III.6 diskutiert wurde, nimmt in seiner Publikation *Schlüsselqualifikationen – keine Zusatzanforderung, sondern Kern von Hochschulbildung* zunächst Bezug auf den hochschulbezogenen Diskurs über Schlüsselqualifikationen. Deren Erwähnung rufe „an den Hochschulen häufig Reaktionen [hervor], die zwischen Ironie, Enerviertheit und fatalistischem Sichdreinfügen chanchieren“ (ebd., 14). Dem gegenüber ständen positive Reaktionen von

[89] Damit greift er zugleich Platons Kritik an den Sophisten auf, nach der die *Paideia* (u. a. die Unterweisung in Rhetorik) sich nicht nach reinen Nützlichkeitskriterien für persönlichen, wirtschaftlichen oder politischen Erfolg richten dürfe, sondern zuvorderst erkenntnisorientiert ausgerichtet sein müsse (vgl. Kapitel C.I.2).

„Bildungspolitikern sämtlicher Richtungen, Unternehmern und Verbandsfunktionären“ (ebd.). Diese seien sich alle einig, „dass deren Erwerb die Einzelnen oder das Unternehmen oder den Standort voranbringe, denn ohne sie erlange niemand, was heute Employability genannt wird“ (ebd.). Pasternacks (vgl. ebd., 14-15) Überlegungen beziehen sich auf die Hochschulen allgemein, auch wenn er im Text immerhin zwei Mal explizit von der Universität spricht.

Zunächst teilt er die im Diskurs üblicherweise genannten Schlüsselqualifikationen in vier Dimensionen ein:

- *Grundlegende Kulturtechniken*: „[N]eben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben“ (Pasternack 2006, 14) umfassten diese auch „Fremdsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen“ (ebd.), ferner den „Umgang mit Informationstechnologien sowie individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten“ (ebd.).

- *Kognitive Fähigkeiten*: Hierunter fielen u. a. „kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion“ (Pasternack 2006, 14), außerdem die „Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, die Fähigkeit, Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiterzulernen“ (ebd.).

- *Befähigungen zur individuellen Flexibilität*: diese beschrieben u. a. „Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, Risikobereitschaft sowie Innovationsneigung“ (Pasternack 2006, 14).

- *Soziale Kompetenzen*: Zu diesen zählt Pasternack (2006, 14) „Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stressstabilität.“

Eine einigungsfähige Definition von Schlüsselqualifikationen stamme von Beck (1993, 17-18; zitiert nach Pasternack 2006, 14), für den diese

> „relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme (sind). Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität.“

Pasternack (2006, 14; hervorgeh. i. O.) begründet deren Bedarf dadurch, dass „das Desiderat, Schlüsselqualifikationen im Hochschulstudium zu vermitteln, keine ‚Zusatzanforderungen', sondern vielmehr eine Reaktion auf jüngere Veränderungen [ist]", die durch die Begriffe *Flexibilität* und *Mobilität* in der Definition bereits angedeutet würden. Er geht von Prognose aus, dass „einigermaßen treffsichere Bildungsbedarfsprognosen unmöglich sind" (ebd.) und darüber hinaus „der fachfremde Berufseinsatz von Hochschulabsolventen zum Normalfall [wird]; die zunehmende Beweglichkeit von Berufsbildern wird ebenso kurvenreiche wie individuell unvorhersehbare Berufsbiografien erzeugen" (ebd.). Dabei wandelten sich „die konkreten beruflichen Handlungsanforderungen für Akademiker(innen) grundlegend" (ebd.). So schreibe man Akademikerinnen und Akademikern heute die Fähigkeit und Erwartung zu, „innerhalb komplexer Situationsanordnungen folgelastige Entscheidungen zu treffen, also Entscheidungen mit Folgen auch für andere Menschen" (ebd.) – womit wie in Pasternacks (vgl. 2004 und 2009) zuvor diskutierten Publikationen das *situationsunmittelbare und folgelastige Entscheiden und Handeln* als normative Zielsetzung von Hochschulbildung abermals unterstrichen wird. Ebenso weist er erneut darauf hin, dass Akademikerinnen und Akademiker diese Kompetenz „typischerweise in herausgehobenen beruflichen Rollen leisten [müssen]" (Pasternack 2006, 15). Neben Komplexität und Zeitmangel seien die wichtigsten Elemente derartiger Handlungssituationen „Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen und gesellschaftliche Normenkonflikte" (ebd.). Es sei daher wichtig, dass sich Graduierte nicht irgendwelche überfachlichen Fähigkeiten aneigneten. Stattdessen müssten Absolventinnen und Absolventen „souverän über Fähigkeiten zur Differenzierung und Horizontüberschreitung, zum multikausalen Erklären und Einbeziehen von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen sowie Optionalitäten verfügen und dies mit stabilen Selbst- und Sozialkompetenzen verbinden" (ebd.). Folglich ziele „Hochschulbildung […] auf die Bewältigung von Situationen jenseits der Routine. Das unterscheidet sie von anderen Bildungswegen" (ebd.). Von Bedeutung sei daher, Studierende nicht nur „für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen" (ebd.) und „aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen hin auszubilden" (ebd.). Stattdessen sollten Schlüsselqualifikationen dabei helfen, *wissenschaftliche Urteilsfähigkeit* zu erwerben – verstanden als „die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten" (ebd.). Schließlich entspräche dies auch der Sicht „[l]ebenskluge[r] Beschäftiger", die von Akademikerinnen und Akademikern erwarteten, „die Problemhorizonte der Alltagspraxis überschreiten zu können" (ebd.).

Orientiert an dieser Zielsetzung definiert Pasternack (2006, 15) Schlüsselqualifikationen als „individuelle Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns abzuschätzen und einzuordnen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, also: kompetent zu urteilen“ (ebd.). Weil sich diese sich auf die übergeordnete Zielsetzung des Studiums bezögen, würden Fähigkeiten wie „Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen“ auch erst dann zu Schlüsselqualifikationen, sofern diese im zuvor beschrieben (wissenschaftlichen) Sinne „ein eigenes Urteil erlauben“ (ebd.). Es sei „deshalb abwegig, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen allein in separierte Studienmodule zu delegieren“ (ebd., 15), auch wenn dies „[f]ür die Vermittlung von Basiskompetenzen – etwa Gesprächsführung oder Präsentationstechniken – […] sinnvoll sein [kann]“ (ebd.). Ansonsten müsse „die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in die Fachstudien integriert werden. Wie etwa sollen Selbstreflexion, Methodenkompetenz oder Handlungsfolgenabschätzung unabhängig von (exemplarischen) Fachinhalten erworben werden?“ (ebd.)

Während man früher irrtümlicherweise angenommen habe, dass überfachliche Qualifikationen sich quasi von selbst entwickelten, bedürfe es nun einer Explizierung entsprechender Kompetenzen in den Modulbeschreibungen, die es auch in Lehrveranstaltungen zu thematisieren gelte (vgl. Pasternack 2006, 15). Dies sei

> „eine Herausforderung für Lehrende und Studierende. Die einen müssen beherrschen, was sie vermitteln sollen; die anderen müssen aufnahmebereit sein für Lehrgegenstände, die über reines Fachwissen hinausgehen. Den Nutzen hätten beide Seiten.“ (ebd.)

b. Kritische Einordnung

Bemerkenswert ist zunächst, wie Pasternack (vgl. 2006, 14) die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen begründet. Analog zu Becks (vgl. 1993, 17-18) Ausführungen betrachtet er deren Erwerb als zwingende Voraussetzung für die Bewältigung künftiger Berufsanforderungen, die für ihn in einem steten Wandel begriffen sind. Diese Anforderungen werden zusammen mit der normativen Zielsetzungen des Studiums in der abschließenden Definition von Schlüsselqualifikationen berücksichtigt (vgl. Pasternack 2006, 15), wodurch Schlüsselqualifikationen quasi selbst zu einem zentralen Ziel von Hochschulbildung erklärt werden. Damit knüpft sein Verständnis an die in Kapitel E.III. diskutierten *bildungstheoretischen Implikationen* an, wonach Schlüsselkompetenzen der *wissenschaftlich reflektierten und mündige Handlungsfähigkeit* Vorschub leisten sollen. Folglich befähigen Schlüsselqualifikationen nach Pasternack (vgl. ebd.) erst dann zum *situationsunmittelbaren und folgelastige Entscheiden*, sofern sie auf

wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit basieren. Diese bildet die Voraussetzung, komplexe Sachverhalte kritisch zu analysieren und zu bewerten und überschreitet auf diese Weise Problemhorizonte der Alltagspraxis (vgl. ebd.). Somit wird die wissenschaftliche Befähigung sowohl zur zentralen Voraussetzung akademischer Bildung als auch zum normativen Orientierungspunkt für die Konzeption von Schlüsselqualifikationen.

Pasternack (vgl. 2006) nimmt damit eine Position ein, der sich auch Huber und Reinmann (2019, 64) „weitestgehend anschließen können." Denn zum einen veranlasse das Konzept dazu, „intensiver als traditionell üblich danach zu fragen, wie weit die Lernsituationen im Studium geeignet sind, solche Erfahrungen zu machen und deren Reflexion zu ermöglichen, und entsprechende Lernsituationen und Prüfungen anzustreben" (ebd.). Zum anderen könnten so verstandene Schlüsselkompetenzen durch einen entsprechenden Wertebezug auch „zu Bildung werden" (ebd.). Pasternacks (vgl. 2009, 173) spätere Überlegung, Demokratie und Nachhaltigkeitsorientierung als weitere zentrale Ressourcen von Bildung zu betrachten, lassen zumindest (im Nachhinein) auf die Bedeutung von Werten schließen, auf welchen kompetentes Urteilen und Handeln neben wissenschaftlicher Rationalität fußen sollte.

Auch ist ihm zuzustimmen, dass sich Schlüsselqualifikationen nicht beiläufig entwickelten. Neben deren Integration in Modulbeschreibungen plädiert er sinnvollerweise dafür, diese fachübergreifend relevanten Kompetenzen an exemplarische Inhalte zu knüpfen. Doch wird durch seine Forderung, diese an Inhalte des Studienfachs rückzubinden, die Bedeutung des Fachwissens im Kontext des Lerntransfers nur indirekt angesprochen.

Ob Schlüsselqualifikationen auf diese Weise zur Selbstreflexion und zum *situationsunmittelbaren und folgelastigen Entscheiden* befähigen, bleibt jedoch fraglich. Denn durch den knappen Verweis auf stabile Selbst- und Sozialkompetenzen wird eine Kompetenzentwicklung, die über *kognitiv-rationale* Merkmale hinaus geht, lediglich angedeutet. Es erscheint daher bedeutsam, wie Rogmann und Meyer (2013, 51) anmerken, wenn „im Rahmen der Schlüsselkompetenzförderung Perspektiven auf Erfahrungen in der direkten Auseinandersetzung mit der eigenen Person und in der sozialen Interaktion untersucht [werden]". Denn „Reflexivität als Haltung und Fähigkeit" (ebd.) lässt sich den Autoren zufolge

> weder erschöpfend noch hinreichend durch eine vornehmlich kognitive Auseinandersetzung mit theoretischen Einzelperspektiven entwickeln. Auch kognitive Auseinandersetzung ist gebunden an die Verknüpfung der jeweiligen Perspektiven mit den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen. Wo dies nicht der Fall ist, verliert sie an ‚Bodenhaftung' und

> wird zur Reproduktion unpersönlicher und lebensweltferner Ideen und Ideale, die zwar möglicherweise den Schein von Gelehrtheit und Wissenschaftlichkeit haben, nicht aber auf einer ‚authentischen' persönlichen Auseinandersetzung basieren." (ebd.; hervorgeh. i. O.)

Bemerkenswert ist außerdem, dass Pasternack (vgl. 2006, 14) Becks (vgl. 1993, 17-18) Definition von Schlüsselqualifikationen nicht vollständig zitiert. Denn deren letzter Abschnitt umfasst bildungstheoretische Überlegungen, die sich zugleich auf die universitäre Persönlichkeitsbildung übertragen lassen:

> „Für den schulischen Bereich kommt verstärkt der Aspekt hinzu, daß die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen nicht nur auf die Berufsqualifikation abzielen dürfen, sondern auch auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit." (ebd.)

Pasternacks (vgl. 2006, 15) Fokus liegt stattdessen auf den Anforderungen des späteren Berufs, für dessen Ausübung er die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit als zentrale Voraussetzung ansieht. Insofern fassen Schlüsselqualifikationen hier vor allem den *mündigen Berufstätigen* i. S. Niekes und von Freytag-Loringhovens (vgl. 2014, 9 und Kapitel D.III.2) ins Auge. Humanistische Aspekte wie Freiheit und Selbstbestimmung, die auf das Ziel der Persönlichkeitsbildung gerichtet sind, kommen hingegen ebenso wenig zur Sprache wie der kompetente Umgang mit Technologien, der bei Orth (vgl. 1999, 109) durch EDV-Kenntnisse zumindest leicht angeklungen ist. Auch die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement außerhalb der Berufsdomäne findet keine Erwähnung.

Ähnlich wie Rogmann und Meyer (vgl. 2013, 54), nach denen der Erwerb von Schlüsselkompetenzen auch auf der Reflexion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gründen muss, argumentieren Robertson-von Trotha et al. (vgl. 2016, 131). Ihr Konzept von Schlüsselqualifikationen steht im Zusammenhang mit dem fächerübergreifend angelegten *Studium Generale* am Karlsruher Institut für Technologie, das in seiner jetzigen Form seit knapp 30 Jahren besteht. Ihrem Verständnis nach müssen Schlüsselqualifikationen nicht nur der Berufsvorbereitung dienen, sondern auch „als Grundlage für sozialverantwortliches Handeln des Einzelnen den Prozess des lebenslangen Lernens fördern" (ebd.). Von zentraler Bedeutung sei dabei vor allem sog. *gesellschaftliches Orientierungswissen*, das „als Wissen […] über die sozialen und kulturellen Faktoren der Wissensproduktion, -verwendung und -interpretation, eine fundierte und konstruktive Reflexionsfähigkeit ermöglichen [kann]" (ebd., 125). Verbunden sei dies mit dem Anspruch, „dass Absolventinnen und Absolventen einer Universität zusätzlich zur

Beherrschung ihres Fachwissens ihrer jeweiligen Disziplin als gebildete, ‚mündige Staatsbürger' Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen haben" (ebd., 126-127; hervorgeh. i. O.). Rogmanns (vgl. 2016, 154) Argumentation für eine *universitätsgemäße Persönlichkeitsbildung* durchaus ähnlich, sprechen sich die Autorinnen für einen Kompetenzerwerb aus, der fachfremdes Wissen ausdrücklich berücksichtigt: „Das Studium Generale nimmt dabei eine Schlüsselposition ein, da es Studierenden auf freiwilliger Basis ermöglicht, Inhalte je nach individueller Neigung auszuwählen und sich diese im interdisziplinären Austausch anzueignen" (Robertson-von Trotha et al. 2016, 127). Dadurch ermögliche ein fachübergreifender Horizont auch das Einspeisen fachlichen Spezialwissens „in einen größeren, idealerweise historischen und modernen gesamtgesellschaftlichen Kontext", der außerdem „die inter- und transdisziplinäre Kommunikation" (ebd., 128) fördern könne.

3. Schlüsselkompetenzen nach Dietmar Chur

a. Hermeneutische Rekonstruktion

In seiner Veröffentlichung *Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen* beschreibt der Diplompsychologe Dietmar Chur (vgl. 2012) die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für das akademische Studium. Chur hat 1980 das *Center for Teaching and Learning* der Universität Heidelberg gegründet und bis 2016 geleitet (vgl. CF Consulting o. J.).

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist für Chur (2012, 289; hervorgeh. i. O.) „notwendig, um die Herausforderungen sowohl des *Alltagslebens* als auch der *Arbeitswelt* erfolgreich zu bestehen." Folglich müssten diese „als eine wesentliche Komponente heutiger Allgemeinbildung betrachtet werden" (ebd.). Darüber hinaus stellten sie „eine wichtige Voraussetzung […] für ein *nachhaltiges Studium* dar" (ebd., hervorgeh. i. O.). Im Rahmen des Kompetenzerwerbs sollten sich Studierende vor allem „Strategien selbst gesteuerten Lernens" aneignen, die „von der Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit über die Verarbeitung von Informationen bis hin zu Kommunikation, Teamarbeit und Zeitmanagement [reichen]." Schlüsselkompetenzen seien außerdem „[f]lankierend zu den *Fachkompetenzen*" (ebd., hervorgeh. i. O.) zu verstehen, wobei insgesamt

> „zwei Sorten von Schlüsselkompetenzen von Bedeutung [sind]: einerseits *fachübergreifende kognitive Kompetenzen* – sie stützen sich auf sachbezogene Reflexion und sind mit Stichworten wie Transdisziplinarität oder kritische Analyse der Wissenschaft und ihrer

> Disziplinen verbunden – und andererseits *personale handlungssteuernde Kompetenzen*, die sich vor allem auf Selbstreflexion, Zielorientierung und soziale Interaktion beziehen“ (ebd., hervorgeh. i. O.).

Schlüsselkompetenzen „[i]m Rahmen eines integrativen Bildungskonzepts“ (Chur 2012, 289) wie dem „Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität“ (ebd.) seien ferner „wichtige Faktoren der Identität und Handlungsfähigkeit in einer beschleunigt sich wandelnden Welt, die über die Berufsfähigkeit hinaus als allgemeines Bildungsziel von Bedeutung sind“ (ebd., 289-290).

Ausgehend von Mertens (vgl. 1974a) zeichnet Chur (vgl. 2012, 290-292) den Diskurs über Schlüsselkompetenzen historisch nach und hebt im Kontext der Bologna-Reformen die Kritik an einer zu starken Orientierung der Hochschulen an Arbeitsmarktbedürfnissen hervor. Denn der „enge Bezug zur Berufsfähigkeit (Employability) und zur Qualifikation bei der Verwendung des Begriffs der Schlüsselkompetenzen führe im hochschulpolitischen Diskurs häufig dazu, dass deren Wert für eine ganzheitliche Bildung oft zu wenig erkannt wird“ (ebd., 292). Im Rahmen einer „zeitgemäßen (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen unterstützen sie den Umgang mit Anforderungen in drei Bereichen: in der Lernwelt, der Alltagswelt und der Arbeitswelt“ (ebd.), deren konkrete Beschreibung den Bedarf an Schlüsselkompetenzen weiter herausstellen.

In der Lernwelt gehe es i. S. eines *nachhaltigen Studiums* um den „eigenverantwortliche[n] Einsatz von Lernstrategien“ (Chur 2012, 293) sowie darum, diese unter jeweils *situativen Bedingungen* zu entwickeln. Weil sich „in allen Bereichen des Alltags der Wandel und die Auflösung überkommener Strukturen [beschleunigen]“ (ebd.), entständen „für die Menschen neue Freiräume und neue Unsicherheiten – ‚riskante Chancen“ (ebd.). Um dieser Herausforderung zu begegnen, „muss die einzelne Person einen verlässlichen inneren Halt entwickeln, indem sie durch ihre Identität und Handlungsfähigkeit die erlebten Diskontinuitäten integriert“ (ebd.). Mündige Bürgerinnen und Bürger benötigten daher „Fähigkeiten zu einem gestaltenden Umgang mit solchen entscheidungsoffenen Situationen“ (ebd.), die eine „Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen [ermöglichen]“ (ebd.).

Aus der Perspektive der Arbeitswelt müssten Schlüsselkompetenzen außerdem den veränderten „Aufgaben und Anforderungen“ (Chur 2012, 293) Rechnung tragen, die sich durch den gesellschaftlichen Strukturwandel ergäben. Zu deren Merkmalen gehörten bspw. die

„Auflösung klassisch-hierarchischer Führungsstrukturen“ (ebd.), die „Delegation von Verantwortung“ (ebd.), außerdem Internationalisierung oder interdisziplinäre Projektarbeit. Für diese Herausforderungen brauche es „etwa ein Verständnis betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge, analytisches Denken, unternehmerische Initiative, Work-Life-Balance, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen“ (ebd.). Interessanterweise begründet Chur (vgl. ebd., 294) diese exemplarischen Kompetenzen mit dem *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* nach Hossip und Paschen (vgl. 2003; nach Chur 2012, 294). Denn mit seinen „vier überfachliche[n] Dimensionen für das Handeln von Personen in beruflichen Situationen“ (Chur 2012, 294) betone es u. a. „[b]erufliche Orientierung (Leistungsmotivation, Gestaltungsmotivation […]), Arbeitsverhalten (Gewissenhaftigkeit, Flexibilität […])“ und nicht zuletzt „[s]oziale Kompetenz (Sensivität, Kontaktfähigkeit, Sozialibilität, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke)“ (ebd.).

Ferner basiere das *Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität* auf der Idee „einer Bildung der Persönlichkeit durch Schlüsselkompetenzen, flankierend zur Bildung durch Wissenschaft“ (Chur 2012, 294.). Das Modell gründe auf den

> „zentralen Bildungsprinzipien Humboldts […], wie sie etwa Koller (2005) interpretiert hat: Entfaltung des persönlichen Potenzials in Einsamkeit und Freiheit als Bedingung für Bildung, Wechselwirkung von werdendem Ich und sich erschließender Welt als ihr Rahmen sowie Wissenschaft und Sprache als ihre Form. Diese Humboldt’schen Prinzipien werden im Rahmen des Heidelberger Modells vor dem Hintergrund der gewandelten gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung und Ausbildung neu interpretiert und erweitert, so dass dann vier grundlegende Aspekte eines integrativen Bildungskonzepts entstehen.“

Um ein tieferes Verständnis zu ermöglichen, werden diese vier Aspekte im Folgenden prägnant erläutert:

- *Offenheit*: Bildung sei „eine ergebnisoffene, nicht im Einzelnen vorhersehbare und planbare Entfaltung der Persönlichkeit“ (Chur 2012, 294). Sie benötige einen Freiraum, der wiederum „emergente Entwicklungsprozesse ermöglicht“ und durch strukturelle Voraussetzungen (z. B. in Form von Lernzielen) „markiert werden kann“ (ebd.). Allerdings stellten Lernziele lediglich Vorschläge dar, „über die dann eine Vereinbarung getroffen wird“ (ebd.).

- *Funktionalität*: Aufgrund ihres *Weltbezugs* befähige Bildung „zur Erfüllung komplexer Anforderungen“ (Chur 2012, 294). Motiviert sei sie durch Herausforderungen an eine

Gesellschaft und ihre Mitglieder und löse „sich in realen Bewährungssituationen ein“ (ebd.).

- *Mehrdimensionalität*: Weil Bildung sich auf „unterschiedliche Ebenen der Person“ (Chur 2012, 294) beziehe, „wäre sie als eine sprachliche vermittelte Bildung durch Wissenschaft zu eng gefasst“ (ebd.). Entsprechend ziele eine „Persönlichkeitsbildung durch Schlüsselkompetenzen“ auf die „Dimension von reflektierter Erfahrung und Handeln“ (ebd.) ab.

- *Kompetenzorientierung*: Der Kompetenzbegriff könne daher eine „zentrale Komponente und […] Kristallisationspunkt eines solchen integrativen Bildungskonzepts“ (Chur 2012, 294) darstellen. Denn „[d]urch den Verweis auf Identität und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) beziehe er sich „auf die Entfaltung der Persönlichkeit, als Kompetenz-zu-etwas enthält er den Anwendungsbezug, und er schließt sowohl kognitive als auch nichtkognitive Dimensionen ein“ (ebd.).

Auf dieser Basis bemüht sich Chur (2012, 295) um die „Konkretisierung von Schlüsselkompetenzen“, indem er zunächst zwischen Kompetenz- und Schlüsselkompetenzbegriff differenziert. Dies solle „die Beantwortung der Frage [erleichtern], in welchem Rahmen und mit welchen Mitteln Fach- und Schlüsselkompetenzen angemessen gefördert werden können“ (ebd.). Der allgemeine Kompetenzbegriff sei vielschichtig. Dabei werde

> „häufig […] zwischen einer kognitiven Kompetenz, die spezifische und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten bis hin zu Verstehen und Problemlösen umfasst, und einer Handlungskompetenz unterschieden, die vor allem auch motivationale, emotionale, soziale und wertbezogene Komponenten enthält“ (ebd.).

Schlüsselkompetenzen hingegen würden „als generative, kontextunabhängige Fähigkeiten betrachtet. Sie umfassen ein breites Band menschlicher Einstellungen und Aktivitäten in der Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Chur 2012, 295) und stellten i. S. Weinerts (2001, 51; zitiert nach Chur 2012, 295) „complex systems of knowledge, beliefs, and action tendencies“ dar.

Für eine möglichst genaue Abgrenzung der beiden unterschiedlichen Kompetenztypen schlägt Chur (2012, 295) eine Orientierung an der „weit verbreitete[n] formale[n] Unterscheidung zwischen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen“ vor, welche „sich auf die Pädagogische Anthropologie von Heinrich Roth (1971, S. 446 ff.) bezieht“ (Chur 2012, 295). Dabei

entsprächen „Sach- und Methodenkompetenz […] weitgehend den Fachkompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenz den Schlüsselkompetenzen“ (ebd.). Auf dieser Basis ließen sich im Studium „drei Kategorien von Kompetenzen unterscheiden […]“ (ebd., 296), für die sich jeweils spezifische Lehr-Lern-Formate eigneten:

- *Fachkompetenzen*: Chur (2012, 296) versteht unter diesen solche „kognitive Kompetenzen, die sich auf das fachbezogene deklarative und prozedurale Wissen stützen – also auf Wissensbestände sowie auf Verfahrensweisen, um Probleme zu lösen und neue Fragestellungen zu erschließen.“ Deren Nachhaltigkeit stehe „im Zusammenhang mit einer tiefen Verarbeitung (‚deep-level processing‘, Marton / Säljö 1976), bei der anspruchsvollere Operationen wie Verstehen, Analysieren, Anwenden auf andere Kontexte bis hin zur Synthese neuen Wissens eine Rolle spielen (vgl. auch Biggs 2003)“ (Chur 2012, 296).

- *Fächerübergreifende kognitive Kompetenzen* (*Schlüsselkompetenzen*): Chur (2012, 296) zufolge können „[k]ognitive Kompetenzen, die fachübergreifend nutzbar sind und der selbstvergewissernden Orientierung in einer komplexen Welt dienen, […] als eine Form von Schlüsselkompetenzen angesehen werden, auch wenn der Handlungsbezug nicht sehr ausgeprägt ist“ (ebd.). Darunter falle insbesondere „die kritische Reflexion des Wissens und der Wissenschaft sowie der einzelnen Fachkulturen und wissenschaftlichen Paradigmen ebenso wie der inter- und transdisziplinäre Blick auf komplexe Fragestellungen“ (ebd.). Diese Schlüsselkompetenzen könnten als „eine bestimmte Herangehensweise aus dem Blickwinkel einer Disziplin verstanden werden, etwa ein natur-, wirtschafts-, sozial- oder kulturwissenschaftliches Grundverständnis von Zusammenhängen, das im Sinn eines Orientierungswissens den Zugang zu komplexen Fragestellungen erleichtert.“ (ebd.). Schließlich könnten auch „fachübergreifende instrumentelle Fertigkeiten wie Fremdsprachen, Umgang mit EDV oder Medien zu den fachübergreifenden kognitiven Kompetenzen gezählt werden“ (ebd.).

- *Personale Selbststeuerungs- und Handlungskompetenzen* (*Schlüsselkompetenzen*): Diese „fächerübergreifenden personalen Kompetenzen“ (ebd.) basierten insbesondere „auf Selbstreflexion und Handeln“ (Chur 2012, 296), wie Chur (vgl. ebd., 297) durch Bezug auf das Kompetenzmodell DeSeCo der OECD (vgl. 2005b und Kapitel E.I.5) erläutert. Denn dieses beschreibe „handlungsorientierte Schlüsselkompetenzen als

wesentlich für die Orientierung und Entwicklung der Menschen in modernen Gesellschaften“ (Chur 2012, 297). Diese Dimension von Schlüsselkompetenzen umfasse außerdem „[v]erantwortungsvolle Berufstätigkeit“ (ebd.) sowie „[g]esellschaftliche Teilhabe und Mitwirkung“ (ebd.).

Die Fachkompetenz unterstützend, stellten Schlüsselkompetenzen „die Verbindung zur fachübergreifenden Reflexion wie auch zum praktischen Handeln her“ (Chur 2012, 297). Dadurch machten sie „die Fachlichkeit für die Praxis und den reflexiven Dialog anschlussfähig“ (ebd.). Ferner könnten sie „als steuernde Faktoren (generic competencies) für den Erwerb von Fachkompetenzen angesehen werden“ (ebd.) und seien zudem „eine wichtige Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen“ (ebd.).

Ganz i. S. dieser Klassifikation stelle das Heidelberger Modell „ein persönlichkeitsbezogenes Konzept der Schlüsselkompetenzen“ (Chur 2012, 298) dar, welches „Identität, Selbstreflexion und Handeln betont“ (ebd.). Auf einer Makro-Ebene beschrieben Schlüsselkompetenzen das „Ziel einer Allgemeinbildung der Persönlichkeit“ (ebd.) und könnten „als zentrale Faktoren von Identität und Handlungsfähigkeit in einer entscheidungsoffenen und sich zunehmend schneller verändernden Welt angesehen werden“ (ebd.). Auf einer Meso-Ebene benennt Chur (ebd.) „vier Schlüsselkompetenzen als Grundlage für die Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen“. Diese verwiesen „als elementare Bedingung für ein reflektiertes selbstbestimmtes Handeln“ (ebd.) jeweils aufeinander:

- Aktive Orientierung (Verortung): Diese Schlüsselkompetenz ziele im Wesentlichen darauf ab, „dass die Person sich gegenüber den Herausforderungen in einer Situation positioniert, in der sie sich befindet oder die sie aufsuchen wird“ (Chur 2012, 298). Dies stelle die Voraussetzung für *angemessene Entscheidungen* dar und sei außerdem „als ein Prozess mit verschiedenen Schritten zu verstehen, bei dem die Motivation zum Handeln entsteht“ (ebd.). Idealerweise erfolge zunächst eine reflektierte Wahrnehmung entsprechender Voraussetzungen, welche die eigene Person „mit ihren Möglichkeiten und Grenzen, Werten, Zielen und Bedürfnissen“ genauso berücksichtige wie äußere, kontextuelle „Bedingungen, Anforderungen, Chancen und Risiken“ (ebd.). Reflexion, Abgleich und Bewertung dieser inneren und äußeren Bedingungen stellten dann die „Schnittstelle zum selbstbewussten Handeln“ (ebd.) her.

- Zielbewusstes Handeln (Richtung): Diese Schlüsselkompetenz beziehe sich auf die inneren Bedingungen (z. B. Einstellungen und bisherigen Handlungsweisen) wie auch auf „die äußere Situation (in der gehandelt und die gestaltet werden soll)“ (Chur 2012, 299). Zielbewusstes Handeln beschreibe die Umsetzung einer getroffenen Entscheidung, „indem Ziele formuliert sowie geeignete Wege bestimmt und verfolgt werden und indem die Erfahrungen während der Annäherung an das Ziel ausgewertet werden“ (ebd.). Ferner könne sich dieses „auf eine einzelne Handlung“ oder „auf die Integration verschiedener Handlungen zu einem Prozess und auf die längerfristige Lebensplanung beziehen“ (ebd.), wobei Veränderungen der jeweiligen Handlungsbedingungen stets zu berücksichtigen seien.

- Lebenslanges selbst gesteuertes Lernen (Entwicklung): Im Rahmen eines dynamischen Lebenskonzepts umfasse diese Schlüsselkompetenz „die grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst aufgrund von Erfahrungen und Herausforderungen zu verändern und weiterzuentwickeln“ (Chur 2012, 299). Diese schließe den konsequenten Erwerb neuen Wissens und neuer Fähigkeiten mit ein. Ferner erhalte ein solches Lernen „vor dem Hintergrund eines beständigen Wandels der Alltagswelt und bei immer kürzeren Gültigkeitszyklen des Wissens eine herausragende Bedeutung“ (ebd.). Dabei seien drei Aspekte relevant: „[K]ognitive Strategien der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, metakognitive Strategien der Steuerung des Lernprozesses durch Planung“ (ebd.) und schließlich die „Überwachung und Evaluation sowie Strategien des Ressourcenmanagements und der Motivierung“ (ebd.).

- Soziale Kompetenz (Einbindung): Die Schlüsselkompetenz „sich mit anderen zu verständigen und das gemeinsame Handeln zu koordinieren, ist eine Grundvoraussetzung für das Zusammenleben von Menschen“ (Chur 2012, 299). Gerade in einer von Pluralität geprägten Lebenswelt, „in der das Allgemeingültige in eine Vielzahl individueller und situationsbezogener Sichtweisen, Projekte und Lebensentwürfe zerfällt, [müssen] Standpunkte abgeglichen sowie Ziele und Wege einer Zusammenarbeit abgestimmt werden“ (ebd.). Soziale Kompetenz gründe daher auf der Fähigkeit „das Eigene zum anderen in Beziehung zu setzen, und […] unterschiedliche individuelle Gesichtspunkte zu akzeptieren“ (ebd., 299-300). Dazu gehörten einerseits „Einzelfähigkeiten, wie sich selbst zu positionieren und durchzusetzen, gleichzeitig aber auch die anderen

einfühlend zu verstehen und deren Perspektive nachzuvollziehen“ (ebd., 300), andererseits „Kontakt- und Konfliktfähigkeit“ (ebd.) ebenso wie die „Bereitschaft zur Partizipation als einer Grundlage für gemeinsames Handeln“ (ebd.).

In Bezug auf die „Ziele bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen“ (Chur 2012, 301) führt Chur (ebd.) aus, dass „[h]andlungssteuernde Schlüsselkompetenzen […] in persönlichen Werten und Einstellungen verankert“ seien und „Erfahrung, Wissen und Handeln“ (ebd.) umfassten. Aufgrund der „Nähe zu Persönlichkeitsmerkmalen“ (ebd.) stelle „sich die Frage, in welchem Maß und mit welchen Mitteln sie im Rahmen von institutionalisierten Bildungsprozessen überhaupt verändert werden können“ (ebd.). Eine Herausforderung bestehe „darin, erreichbare Ziele für die Förderung von Schlüsselkompetenzen zu formulieren“ (ebd.). Wenn auch „weitreichende Veränderung der Persönlichkeit durch Schlüsselkompetenzangebote im Studium nicht zu erwarten ist, so können doch einzelne persönliche Einstellungen reflektiert und erweitert werden.“ Entsprechend könne Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen einer längerfristig angelegten Gewohnheitsbildung im Studium zumindest angeregt werden.

Für eine zielgerichtete Förderung von Schlüsselkompetenzen formuliert Chur (vgl. 2012, 302-308) schließlich Maßnahmen, wobei er den Erwerb von Fachkompetenzen als Ausgangspunkt eines holistischen Kompetenzerwerbs im Studium betrachtet:

- *Erwerb von Fachkompetenzen*: Die „Fachkompetenz im Sinn des Verstehens von Zusammenhängen und der Fähigkeit zur Problemlösung“ (Chur 2012, 302) basiert nach Chur (ebd.) auf deklarativem und prozeduralem Wissen, das „flexibel auf neue Zusammenhänge und Fragestellungen übertragen werden kann.“ Zum Einsatz kämen dabei „*metakognitive Strategien* der Planung, Überwachung und Regulation von Lernaktivitäten, *kognitive Strategien* des Organisierens (Strukturen bilden), Elaborierens (Verknüpfungen herstellen) und Wiederholens (einprägen) sowie das *Management von Ressourcen* wie etwa Anstrengungs-, Aufmerksamkeits- und Zeitmanagement, kooperatives Lernen, Gestalten der Lernumgebung oder Verwenden von Literatur“ (ebd., hervorgeh. i. O.). Die damit verbundene Wissensvertiefung werde „durch eine Lehre unterstützt, die zur aktiven Auseinandersetzung und zu einem flexiblen Umgang mit den Lerngegenständen motiviert“ (ebd.), außerdem den „Einsatz der genannten Lernstrategien anregt sowie eine sinnstiftende Bezugnahme zu den Lernaufgaben ermöglicht“ (ebd.). Um „nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen, die zum Erwerb von

kognitiven Kompetenzen im Sinn des Tiefenlernens führen“ (ebd., 303), benötige das akademische Lehrpersonal entsprechende didaktische Expertise – etwa im Moderieren von „Struktur und Prozess der Arbeitsgruppe“ (ebd.) sowie im Delegieren eines Teils der Prozessverantwortung an Studierende.

- *Erwerb von fächerübergreifenden kognitiven Kompetenzen*: Kritische Reflexion, logisches und analytisches Denken ebenso wie transdisziplinäres Wissen könnten fachimmanent oder „durch eine ergänzende Bildung in anderen Disziplinen erworben werden“ (Chur 2012, 303). Während man „in eine fachliche Veranstaltung fachübergreifende reflektierende Fragestellungen“ (ebd., 304) einbinden könne, könnten im eigenen Fachbereich „spezielle Veranstaltungen zu solchen übergeordneten Themen angeboten werden“ (ebd.). Auch ermögliche ein „Team-Teaching durch Lehrende verschiedener Fachrichtungen“ (ebd.) die Bearbeitung interdisziplinärer Fragestellungen. Schließlich könne „ein fachbereichsübergreifender Pool ausgewählter Lehrveranstaltungen im Sinn eines Studium Generale […] Studierenden die Möglichkeit bieten, sich Grundfähigkeiten anderer Fachdisziplinen anzueignen“ (ebd.).

- *Erwerb von personalen Selbststeuerungs- und Handlungskompetenzen*: Um den Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen zu fördern, schlägt Chur (vgl. 2012, 304-306) drei unterschiedliche Varianten vor. Bei einer „*integrativen* Förderung in fachlichen Lehrveranstaltungen (‚on the job‘) können Schlüsselkompetenzen und Fachkompetenzen […] unmittelbar aufeinander abgestimmt werden.“ (ebd., 304; hervorgeh. i. O.). Diese Variante biete „den direktesten Bezug zwischen beiden Kompetenzarten“ (ebd.). Allerdings gebe es dabei „nur eine begrenzte Möglichkeit, Schlüsselkompetenzen explizit und systematisch zu behandeln“ (ebd.). Die integrative Förderung könne Studierenden zwar „Sinn und Wert von Schlüsselkompetenzen für das Studium besonders deutlich [machen]“ (ebd.), doch könnten diese „in der Regel nur flankierend behandelt werden“ (ebd.). So fänden „Selbstreflexion und das systematische Experimentieren mit Handlungsoptionen nicht den entsprechenden Raum“ (ebd.). Einen weiteren Nachteil dieser Organisationsform stelle „der erhöhte Aufwand für Lehrende dar“ (ebd.). Im Rahmen der „*additiv-dezentrale[n]* Variante (‚near the job‘)“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) würden diese „Schlüsselkompetenzen in gesonderten Veranstaltungen, die aber Teil des Fachcurriculums sind“ (ebd.), erworben, etwa in „Workshops zur Präsentation von

Referaten, in Kursen für Lernstrategien oder in Schreibwerkstätten am Fach selbst“ (ebd.). Entsprechende Aufgaben ermöglichten den Bezug zu „fachliche[n] Besonderheiten“, wobei trotz Fachnähe die Möglichkeit zur systematischen Fokussierung auf Schlüsselkompetenzen bestehe. Die Einbettung „in einen direkten Anforderungszusammenhang“ (ebd., 306) könne zum einen die Motivation von Studierenden fördern. Zum anderen bleibe „die Verantwortung für den gesamten Bildungsprozess – in den fachlichen und überfachlichen Aspekten – bei den Fächern“ (ebd.). Schließlich würden bei der *„additiv-zentralen* Organisationsform (‚off the job‘) […] Schlüsselkompetenz-Kurse für gemischte Studierendengruppen aus verschiedenen Fächern von einer zentralen Instanz an der Universität [...] angeboten“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Hierbei sei ein fachlicher Bezug zwar kaum vorhanden, dafür aber „ein spezieller Rahmen für die systematische Bearbeitung der personengebundenen Aspekte gegeben“ (ebd.). Insgesamt stelle die *„additiv-zentrale Anbindung* […] die allgemeinste und am wenigsten aufwendige Organisationsform [dar], um Schlüsselkompetenzen zu vermitteln“ (ebd.). Neben interdisziplinärem Dialog bestünde ein weiterer Vorteil dieser Organisationsform „in der organisatorischen Entlastung der einzelnen Fachbereiche“ (ebd.). Außerdem könne die „Entfernung vom Fachbereich […] eine stärkere Unbefangenheit der Teilnehmer in der Auseinandersetzung mit den persönlichen Themen entstehen [lassen]“ (ebd.).

Angesichts dieser Vor- und Nachteile schlägt Chur (vgl. 2012, 306) „[e]ine kombinierte Lernumgebung für den Erwerb von handlungsbezogenen Schlüsselkompetenzen“ vor. Zwar sei „die Nachhaltigkeit des Gelernten auch von einem Bezug zur Anwendungsrealität und von einer engen Verbindung mit Fachkompetenzen abhängig“ (ebd., 306-307) – dies spreche zunächst für eine integrative Förderung. Doch „weisen Schlüsselkompetenzen als fachübergreifende Fähigkeiten auch eine Unabhängigkeit von konkreten inhaltlichen Bezügen auf, und sie stellen wichtige individuelle Lernvoraussetzungen dar, die systematisch und nicht nur flankierend erworben werden sollten.“ (ebd., 307). Dies spreche wiederum für separate Veranstaltungen, die Raum für Selbstreflexion und die Erprobung neuer Handlungsoptionen böten. Daher könne eine Kombination der unterschiedlichen Varianten „dazu beitragen, dass sich Schlüsselkompetenzen mit fachlichen Kompetenzen verbinden als auch dass sie personenbezogen verarbeitet werden und sich in den Einstellungen und Handlungsdispositionen verankern“ (ebd.). Wichtig sei eine Orientierung an den Lernzielen „Motivation, Selbstreflexion,

Initiieren eines persönlichen Entwicklungsprozesses und Erschließen neuer Handlungsoptionen“ (ebd.).

Im *Ausblick* stellt Chur (vgl. ebd., 311-312) nochmals heraus, wie ein transdisziplinär verstandenes Konzept von Schlüsselkompetenzen auf die „Qualität der universitären (Aus-)Bildung“ (ebd., 311) prägen könne. Durch den „handelnden Umgang, der im Problemlösen, im Wissenstransfer oder in der Selbststeuerung gegeben ist, enthalten (Schlüssel-)Kompetenzen ein dynamisches Moment an der Schnittstelle der Wissenschaft zur Praxis“ (ebd.). Hochschulen könnten dadurch ihren Studierenden „über das Fachliche und über die intellektuell kognitive Bildung hinaus eine Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., 312) ermöglichen, Lehrenden hingegen „eine Erweiterung ihrer didaktischen Qualifikationen jenseits der fachwissenschaftlichen Karriere“ (ebd.). Auch wenn Chur (vgl. 2012) in seiner Veröffentlichung zunächst die Hochschulen im Allgemeinen nennt, wird im *Ausblick* deutlich, dass sich sein Konzept der *Schlüsselkompetenzen* in erster Linie auf das Studium an Universitäten bezieht (vgl. ebd., 311-312).

b. Kritische Einordnung

Churs (vgl. 2012, 289-292) Eintreten für den Erwerb von *Schlüsselkompetenzen* gründet auf einer Argumentation, die mit dem Hinweis auf einen *beschleunigten Wandel der Alltags-, Arbeits- und Lernwelt* explizit an den Diskurs über *Schlüsselqualifikationen* seit Mertens (vgl. 1974a) anknüpft. Bedeutsam erscheint hier, dass Chur (vgl. ebd., 290) genau wie Orth (vgl. 1999, 106) den potenziell bildenden Charakter von Schlüsselkompetenzen hervorhebt, die als allgemeines Bildungsziel die mündige Teilhabe an der Gesellschaft ebenso umfassen wie Identitätsentwicklung.

Im Vergleich zu Orth (vgl. 1999, 107) und Pasternack (vgl. 2006, 15) liefert Chur (vgl. 2012) keine konkrete Definition, welche die aus seiner Sicht relevanten Merkmale von Schlüsselkompetenzen prägnant bündelt. Stattdessen liefert der Gesamttext eine umfassende Beschreibung von deren Qualität und beschreibt Wege für einen zielgerichteten Kompetenzerwerb.

Die Beschreibung unterschiedlicher Schlüsselkompetenzen als *Ergänzung* der Fachkompetenzen lässt zunächst ein holistisches Verständnis akademischer Kompetenz erkennen, das kognitiv-rationale und motivational-affektive Kompetenzmerkmale berücksichtigt. Die ergänzende Funktion der *fachübergreifenden kognitiven Schlüsselkompetenzen* zur fachlichen

Ausbildung kommt dabei durch die *kritische Reflexion von Fachkulturen und wissenschaftlicher Paradigmen* zum Ausdruck – und deutet im Rahmen einer „selbstvergewissernden Orientierung in einer komplexen Welt“ (Chur 2012, 296) ein erweitertes Verständnis wissenschaftlicher Befähigung an, wie es zuvor in Humboldts Konzept einer *Einheit der Wissenschaft* zum Ausdruck kam (vgl. Kapitel D.III.1). Auffällig ist auch, dass Chur (vgl. 2012, 296) zu dieser Kompetenzdimension auch den Umgang mit EDV sowie Fremdsprachenkenntnisse – i. S. Weinerts (vgl. 1998, 39-40) also *bereichsunspezifische* Kompetenzen – zählt.

Die *personalen Selbststeuerungs- und Handlungskompetenzen* wiederum nehmen den motivational-affektiven Kompetenzbereich in individueller und sozialer Hinsicht gezielt in den Blick. Auf diese Weise intendiert die „Persönlichkeitsbildung durch Schlüsselkompetenzen“ (Chur 2012, 294) ein Idealbild *reflektierender Praktikerinnen und Praktiker*, die im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis kompetent agieren – in bildungsphilosophischer Hinsicht kommen die platonische *Sophía* und aristotelische *Phrónesis* hier gleichermaßen zum Ausdruck (vgl. D.III.4.b). Diese Mehrdimensionalität von Schlüsselkompetenzen (vgl. ebd., 294) knüpft zudem an Rogmanns (vgl. 2016, 147-149) und Eulers (vgl. 2005, 264-68) Forderung nach Praxisbezügen universitärer Bildungsprozesse an (vgl. Kapitel D.III.4 und 5).

Chur (vgl. 2012, 294) weist mit der Betonung von *Offenheit* ferner zurecht darauf hin, dass (schlüssel-)kompetenzfördernde Lernumgebungen weder eine Garantie für noch die erwünschte Richtung von Bildungsprozessen sicherstellen, sondern dass über diese bestenfalls eine Vereinbarung getroffen werden könne. Sein bildungstheoretisches Konzept umfasst bemerkenswerterweise auch den Anspruch auf *Funktionalität*, der Roths (vgl. 1971, 386-387) Verweis auf solche *Barrieren* ähnelt, die der Mensch auf dem Weg zur moralischen Handlungsfähigkeit überwinden müsse (z. B. Objekte, soziales Umfeld, Schwächen der eigenen Person). Entsprechend plausibel erscheint es, wenn Chur (vgl. 2012., 294) Bildung auch als die „Erfüllung komplexer Anforderungen“ betrachtet, die sich einer Gesellschaft und deren Mitgliedern stellen.

Zu würdigen ist außerdem, dass Chur (vgl. 2012, 299) die Bedeutung von *Lernstrategien* für den Kompetenzerwerb hervorhebt. Seine Beschreibung der „metakognitive[n] Strategien der Steuerung des Lernprozesses durch Planung, Überwachung und Evaluation“ (ebd.) spiegelt im Wesentlichen die Überlegungen Weinerts (vgl. 1998, 36-40) zum deklarativen und

prozeduralen Metawissen bzw. Reetz‘ (vgl. 1991, 34-35) Ausführungen zum handlungsstrategischen Wissen wider.

Auch ist Churs (vgl. 2012, 304-308) differenzierte Abwägung der Vor- und Nachteile integrativer gegenüber additiver Vermittlungsformen hervorzuheben, die sich mit der Bedeutung studienfachbezogenen sowie fachfremden Wissens für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen auseinandersetzt. Das Eintreten für eine Kombination aus beiden Vermittlungsformen entspricht konsequenterweise seiner Auffassung, dass *fächerübergreifende kognitive Schlüsselkompetenzen* (z. B. kritische Reflexion, logisches und analytisches Denken) „sowohl durch die (Aus-)Bildung im eigenen Fachbereich als auch durch eine ergänzende Bildung in anderen Disziplinen erworben werden können“ (Chur 2012, 303-304). In dieser Hinsicht entspricht sein Ansatz auch den zuvor skizzierten *bildungstheoretischen Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium* (vgl. Kapitel E.III). Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang jedoch, dass die integrative Förderung nicht in den Kontext der Lerntransferforschung gestellt und der bildungswissenschaftliche Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen dadurch nur bedingt berücksichtigt wird. Obwohl Chur (vgl. 2012, 293) die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für den späteren Beruf hervorhebt, bleibt der Zusammenhang der Berufsvorbereitung mit der Persönlichkeitsbildung und wissenschaftlichen Befähigung unklar. Allenfalls der Hinweis, dass Führungskräfte über analytisches Denken verfügen müssten, deutet auf den Wert wissenschaftlicher Reflexion im Kontext beruflichen Handelns hin.

4. Schlüsselkompetenzen nach Detlef Ufert

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Als damaliger Leiter des *Zentrums für Schlüsselqualifikationen* (ZfS) an der Universität Kiel hat der promovierte Anglist Detlef Ufert (vgl. 2015c) mit *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium* eine äußerst umfangreiche Publikation herausgegeben. Diese gliedert sich in mehrere Teile, zu denen auch damalige Kolleginnen und Kollegen am ZfS beigetragen haben. Entsprechend werden die folgenden Abschnitte auch mit den jeweiligen Autorennamen gekennzeichnet.

Ufert (2015b, 7) begründet den Bedarf an Schlüsselkompetenzen durch die Anforderungen der heutigen *Wissensgesellschaft*, die „durch schnellen Wandel, wachsende Komplexität und

starke Vernetzung“ und zunehmend durch „Internationalisierung und Globalisierung“ (ebd.) gekennzeichnet sei. Es sei daher „für den beruflichen Werdegang von Vorteil, ja oft unumgänglich, über die reinen Fachkenntnisse hinaus, weitere Fähigkeiten und Kenntnisse zu besitzen, um mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes Schritt zu halten“ (ebd.). Dabei gehe es um Schlüsselkompetenzen, die jenseits der Arbeitswelt auch für den persönlichen Erfolg von Bedeutung seien: „Sie sollen den Einzelnen dazu befähigen, über einen möglichst langen Zeitraum auf die sich verändernden Anforderungen von Beruf und Gesellschaft in unserer globalisierten Welt adäquat reagieren zu können“ (ebd.). Auf den hochschulpolitischen Diskurs bezugnehmend, stellt Ufert (ebd., 8) die Frage „nach den allgemeinen Aufgaben von Universitäten und Hochschulen.“ Zwar könnten Universitäten „schon lange nicht mehr davon ausgehen, dass die Mehrzahl der Studierenden eine wissenschaftliche Laufbahn an einer Hochschule anstrebt“ (ebd.). Vielmehr werde ein Großteil künftiger Absolventinnen und Absolventen „in anderen Bereichen arbeiten, die allerdings zunehmend wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen“ (ebd.). Um jedoch eine einseitige Orientierung an Bedarfen des Arbeitsmarkts zu vermeiden, müssten auch „die wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung, die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und die Persönlichkeitsentwicklung […] im Rahmen eines Fachstudiums und fachübergreifender Studienangebote im Mittelpunkt stehen“ (ebd., 10). Weil aber die „*fachliche wissenschaftliche Befähigung* […] in erster Linie durch das Fachstudium vermittelt [wird]“ (ebd., hervorgeh. i. O.), beziehen sich Schlüsselkompetenzen nach Ufert (ebd.; hervorgeh. i. O.) auf die

> „*Beschäftigungsfähigkeit* (Welche über das Fach hinausgehende Kompetenzen sind hilfreich?), *Persönlichkeitsbildung* (Inwiefern kann die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zur Persönlichkeitsbildung beitragen?) und *gesellschaftliches Engagement* (Wie können Studierende ihre Rolle in der Gesellschaft finden?).“

Ufert (vgl. 2015, 10-16) nimmt zunächst eine nähere Bestimmung von Beschäftigungsfähigkeit und akademischer Persönlichkeitsbildung vor, die bereits deren Verhältnis zu Schlüsselkompetenzen andeutet. So sei unter Beschäftigungsfähigkeit keine Vorbereitung auf ein spezifisches Berufsprofil zu verstehen, sondern eine Befähigung, „eine wie auch immer geartete Tätigkeit aufzunehmen (keinen bestimmten Beruf).“ (ebd., 10). Weil davon auszugehen sei, „dass Absolventen in ihrem zukünftigen Berufsleben flexibel genug sein müssen, recht unterschiedliche Tätigkeiten auszuüben, wäre eine solche Einengung kontraproduktiv“ (ebd.). Dabei verweist er u. a. auf Untersuchungen der DIHK (vgl. 2008, 1; nach Ufert 2015b, 12) und Rumps und Eilers‘ (vgl. 2006, 25; nach Ufert 2015b, 12), die „[i]m Zusammenhang mit

Beschäftigungsfähigkeit […] vor allem Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- oder Teamfähigkeit, Einstellungen wie Engagement, Lernbereitschaft oder auch Persönlichkeitseigenschaften“ (Ufert 2015b, 12) hervorheben. Die Beschäftigungsfähigkeit setze sich aus mehreren Aspekten zusammen, z. B. aus der Bereitschaft zur Weiterbildung (i. S. lebenslangen Lernens) genauso wie aus Fachkompetenz, Schlüsselkompetenzen und nicht zuletzt Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften.

Ufert (2015b, 15) geht davon aus, dass sich Schlüsselkompetenzen „ebenfalls auf die Persönlichkeit des Individuums auswirken […] und durch neue und andere Perspektiven eine eigene zivilgesellschaftliche Verortung und die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung erlauben.“ Zwar könne „aus methodischer und empirischer Sicht der Einfluss der Universität und des Studiums auf die Persönlichkeitsentwicklung kaum gemessen werden“ (ebd.), doch sei davon auszugehen, dass das Studium trotz weitestgehend entwickelter und relativ stabiler „Persönlichkeitseigenschaften bei Studienanfängern“ einen gewissen „Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung Studierender hat“ (ebd.). Denn „[v]ersteht man unter Persönlichkeitsbildung die Entwicklung und Einübung von Handlungs-, Reflexions- und Kulturellen Kompetenzen, kann die Universität sehr wohl einen substanziellen Beitrag leisten“ (Eberle 2005, 38; zitiert nach Ufert 2015b, 15). So halte

> „wissenschaftliches Arbeiten […] zu differenzierender Wahrnehmungsfähigkeit, zu argumentierender Urteilskraft, zu umfassender Kommunikationsfähigkeit, zu intelligenter Kreativität an. Wissenschaft lehrt die Studierenden, ihr Denken und Handeln in kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen zu begreifen und zu nutzen.“ (Wunderlich 2005, 209; zitiert nach Ufert 2015b, 15-16)

Vor diesem Hintergrund beschreibe akademische Persönlichkeitsbildung auch „die Erweiterung des eigenen Horizonts durch einen Blick über die Grenzen des eigenen Fachs hinaus“ (Ufert 2015b, 16), wie sie „vielerorts im Rahmen eines Wahlbereichs wie dem *Studium generale* ermöglicht wird“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). So trage auch „die Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen, der Umgang mit anderen Sprachen, Kulturen und Menschen“ (ebd.) diesem Bildungsziel und der ihr zugehörigen Reflexionskompetenz Rechnung. Nicht zuletzt könne der durch Schlüsselkompetenzen ermöglichte Transfer „gewonnener Erkenntnisse und die Vernetzung verschiedener Wissens- und Erfahrungsbereiche […] den Einzelnen in seiner Persönlichkeitsentwicklung voranbringen“ (Ufert 2015a, 24). Beides eröffne die Möglichkeit „sich aktiv an der Gestaltung und Entwicklung der Werte in unserer Gesellschaft zu beteiligen“ (ebd.).

Der Definition von Schlüsselkompetenzen gehen grundsätzliche Überlegungen zum Kompetenzbegriff voraus (vgl. Ufert 2015a, 23-28). Auch wenn Schlüsselqualifikationen „oft synonym zu Schlüsselkompetenzen gebraucht [werden]“ (ebd., 23), sei letzterer Begriff schließlich vorzuziehen, da Qualifikationen eigentlich „von außen an die Studierenden herangetragene Erwartungen [bezeichnen], die meist durch formale Abschlüsse gekennzeichnet sind“ (ebd., 24). Kompetenz zeige sich darin, „dass ich erworbenes Wissen auch auf neue, andersartige Situationen anwenden kann. Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen selbst sind also noch keine Kompetenzen, sie bilden vielmehr ihre Grundlage und sind als Voraussetzungen notwendig.“

Angelehnt an die Bildungskommission NRW (vgl. 1995, 113; nach Ufert 2015a, 26) versteht Ufert (2015a, 26) unter Schlüsselkompetenzen

> „allgemeine erwerbbare Fähigkeiten, Wissenselemente und Strategien, die dem Individuum vor dem Hintergrund individueller Dispositionen den Erwerb von Kompetenzen für den Transfer auf neue Situationen erlauben, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“.

Als konstitutiver Bestandteil von Schlüsselkompetenzen beschrieben Fähigkeiten „die körperlichen und geistigen Voraussetzungen, um bestimmte Dinge tun zu können“ (Ufert 2015a, 27). Dabei sei die Fähigkeit zur Reflexion von zentraler Bedeutung, denn „[n]ur wer in der Lage ist, Sachverhalte kritisch zu betrachten und Dinge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen, kann zu einer sachlich fundierten und begründeten Entscheidung gelangen“ (ebd.). Wissenselemente hingegen beschrieben die „Kenntnis einzelner Wissensbestandteile, die den Zugang zu neuer Handlungsfähigkeit kognitiv stützen“ (ebd.). Strategien hingegen bezögen sich „auf ein längerfristiges Ziel orientiertes planmäßiges Vorgehen unter Berücksichtigung der vorhandenen Mittel und Ressourcen“ (ebd.).

Auch Uferts (2015a, 28) Definition deutet den Einfluss dispositionaler Persönlichkeitseigenschaften auf den Kompetenzerwerb an, zu denen er „Intro- oder Extrovertiertheit, Empathie, Ausstrahlung, Selbstsicherheit, Leistungsbereitschaft oder Konzentrationsfähigkeit“ zählt. Diese bildeten „die Grundlage des Kompetenzerwerbs“ (ebd.), weshalb es wichtig sei, „auf individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden einzugehen“ (ebd.).

Auf diesen Überlegungen basiert schließlich die Einteilung in Kompetenzkategorien. Zwar gebe es „keine allgemeingültige Systematisierung von Schlüsselkompetenzen“ (Ufert 2015d, 43), sondern eher „eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze“ (ebd.). Doch herrsche „eine

weitgehende Übereinstimmung darin, dass kommunikative und soziale Kompetenzen zu den elementaren Schlüsselkompetenzen zählen, ebenso Selbstkompetenz, die eng mit Persönlichkeitseigenschaften verknüpft ist“ (ebd.). Während die Methodenkompetenz eher im Fachstudium erworben werde, treffe dies auf kommunikative und soziale Kompetenz, Selbstkompetenz und Sachkompetenz „sicher nur sehr eingeschränkt zu“ (ebd.). So skizziert Ufert (ebd., 46) ein Kompetenzmodell, das neben der *Selbstkompetenz* und *sozial-kommunikativer Kompetenz* als sog. „basalen Schlüsselkompetenzen“ (ebd. 46) auf den Dimensionen der *Sachkompetenz* und – der an Negt (vgl. 1997b und Kapitel E.I.3) orientierten – *gesellschaftlichen Kompetenz* basiert. Anhand von *Fähigkeiten*, *Wissen* und *Strategien* wird jede Schlüsselkompetenz hinsichtlich ihrer individuellen, gesellschaftlichen, studiums- und arbeitsmarktbezogenen Relevanz konkret beschrieben. Für eine besseres Verständnis werden die einzelnen Dimensionen und die darunter fallenden Schlüsselkompetenzen im Folgenden prägnant dargestellt:

- *Selbstkompetenz:* Dieser Kompetenzbereich bezieht sich Ufert (2015d, 45) zufolge vor allem auf das Individuum und „u.a. [auf] das Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen, die Selbstwahrnehmung, die Arbeitshaltung und die Motivation.“ Dem Bereich werden drei Schlüsselkompetenzen zugeordnet: Zum einen Selbstsicherheitskompetenz als die Fähigkeit zur Formulierung, Äußerung und Durchsetzung eigener Ansprüche. Nach Heinemann (vgl. 2015a, 54-62) basiert sie u. a. auf der Entwicklung von Selbstreflexion, -regulation, Entscheidungsfähigkeit und Zielklarheit; außerdem die Selbstorganisations- und Selbstmotivationskompetenz zur Erreichung persönlicher Ziele (vgl. Heinemann 2015b, 62-70); schließlich die Kompetenz im Umgang mit Neuem und Anderem, die laut Stützer (vgl. 2015a, 70-83) auf der (Lern-)Bereitschaft basiert, eigenes Verhalten, Einstellungen und Vorurteile zu hinterfragen sowie neuartigen Situationen mit Toleranz und Akzeptanz zu begegnen.

- *Sozial-kommunikative Kompetenz*: Damit hohe Fachkompetenz mit „Erfolg an der Hochschule, im Beruf und in der Gesellschaft“ (Ufert 2015d, 46) einhergeht, bedarf es nach Ufert (ebd.) „fundierte[r] soziale[r] und kommunikative[r] Fähigkeiten.“ Zu dieser Kompetenzdimension wird zunächst die nonverbale Kompetenz gezählt. Sie wird als Fähigkeit verstanden, „nonverbale Signale situationsadäquat zu beherrschen und diese mit einem kongruenten Ausdruck, z.B. in Körpersprache, einzusetzen“ (Simmons 2015, 96); nach Dlugosch und Simmons (2015, 108) befähigt die verbale Kompetenz

dazu, „sich durch Nutzen der Stimme und Sprache − sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form − klar und verständlich auszudrücken“; die Interaktionskompetenz, beschreibt nach Dlugosch (2015, 117) „das ineinandergreifende Zusammenspiel verbaler und nonverbaler Kompetenz zweier oder mehrerer Akteure“ und umfasst gleichsam die Fähigkeit zum aktiven Zuhören sowie Empathiefähigkeit; die Interkulturelle Kompetenz hingegen wird als „erfolgreiches, ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (Bolten 2007, 25; zitiert nach Stützer 2015b, 127) beschrieben.

- *Sachkompetenz*: Unter diesem Kompetenzbereich versteht Ufert (2015d, 46) in Abgrenzung zur Fachkompetenz „vor allem Management-/BWL-Kenntnisse, juristische Kenntnisse sowie IT- und Medienkompetenz.“ Sie seien als Ergänzung fachlicher Kompetenz für „die späteren beruflichen Chancen und […] auch im persönlichen Umfeld von Vorteil“ (ebd.). Dem Bereich wird ferner die unternehmerische Kompetenz zugeschrieben, verstanden als „allgemeine Fähigkeiten, Wissenselemente und Strategien aus dem Kernfach BWL sowie Entrepreneurship“ (Matthes und Mohs 2015, 150). Damit verbunden sei der Anspruch, „sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (ebd.); die juristische Kompetenz indes definiert Matthes (2015b, 160) als die Fähigkeit, „Entscheidungen im fach- und lebensbezogenen Kontext in Hinsicht auf ihre rechtlichen Konsequenzen wahrzunehmen und zu beurteilen und die eigenen Handlungen rechtsbewusst auszurichten“; die informationstechnische Kompetenz zielt nach Neidt (ebd., 165) auf die integrative „Vermittlung informatorischer Handlungsfähigkeit in dem Bereich der Hochschulbildung“ jenseits der „Informatik […] als Fachwissenschaft“ (ebd.). Dabei zwinge die „Innovationsgeschwindigkeit der IT […] dazu, besondere Fähigkeiten, die nicht primär informatisches Wissen abbilden, zu adressieren – die Fähigkeiten zur Konzeptualisierung und Kontextualisierung spielen dabei eine bedeutende Rolle“ (ebd., 171). Gleiches gelte für die „kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Folgen des Einsatzes von Informationstechnik (Technologiefolgenabschätzung)“ (ebd., 172); schließlich wird auch die Fremdsprachenkompetenz diesem Bereich zugerechnet, denn „sobald mehrere Sprachen in einem Staat oder Wirtschaftsraum gesprochen werden, erhält der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen auch eine gesellschaftliche, soziologische

Bedeutung, bis hin zu Fragen des Umgangs mit Minderheitensprachen“ (Simmons und Ufert 2015, 179).

- *Gesellschaftliche Kompetenz*: Ufert (vgl. 2015d, 46-47) und Matthes (vgl. 2015b, 186) begründen diesen Kompetenzbereich damit, dass das Funktionieren einer demokratisch organisierten Gesellschaft auch vom zivilgesellschaftlichen Engagement mündiger Bürgerinnen und Bürger abhänge. Entsprechend brauche es „gebildete Menschen, die neben ihrer persönlichen Entfaltung soziale Integration und Bürgersinn verkörpern, kritik- und urteilsfähig in Bezug auf ihre soziale Umwelt sind und Veränderungen im demokratischen Prozess gestalten können“ (ebd.). Zur gesellschaftlichen Kompetenz zählt die Autorengruppe zunächst die politische Kompetenz, die demokratische Einstellungen, Fachwissen, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit umfasse (vgl. Matthes 2015c, 199); außerdem ökologische Kompetenz, die auf Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten für einen verantwortungsbewussten und nachhaltigkeitsorientierten Umgang mit der Umwelt basiere (vgl. Koplin 2015, 208-209); ferner ökonomische Kompetenz als die Fähigkeit, ökonomische Entwicklungen und Sachverhalte zu verstehen, zu bewerten und in ökonomischen Zusammenhängen reflektiert und verantwortungsvoll zu handeln (vgl. Matthes 2015d, 217-230); schließlich Ethikkompetenz und kulturelle Kompetenz, die Matthes (2015e, 231) zufolge auf „die Erkenntnis der eigenen kulturellen und werteorientierten Identität im Kontext der verschiedenen kulturellen Lebenswelten“ (Matthes 2015e, 231) abzielen und mit der „Aufgabe der rationalen, d.h. argumentativen Begründung moralischer Urteile“ (ebd.) verbunden sind. Dazu gehöre u. a. „Ambiguitätstoleranz, die es Studierenden ermöglichen kann, kulturelle und ethische Schlüsselkompetenz auf- oder auszubauen“ (ebd.).

Im Hinblick auf eine zielgerichtete Förderung von Schlüsselkompetenzen müsse Wissen i. S. der konstruktivistischen Lerntheorie „in einer möglichst authentischen Situation mit Praxisbezug erworben werden […], bei der auch soziale Interaktion und Teamwork wichtige Faktoren sind“ (Ufert 2015e, 36). Dafür seien "nicht nur Wissen und kognitive Fähigkeiten essenziell […], sondern ebenso affektive Elemente, Einstellungen und Verhaltensweisen eines Individuums“ (ebd., 36). Auch sei es „wesentlich, dass die Lehrhaltung gekennzeichnet ist durch eine wertschätzende Grundeinstellung und Flexibilität, die die Individualität der Teilnehmenden respektiert und ihre persönlichen Erfahrungen und Interessen berücksichtigt“ (ebd.). Erst auf diese

Weise könne eine Handlungskompetenz entstehen, die auf Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen gleichermaßen aufbaue und im Studium, im späteren Beruf, „aber auch im persönlichen und gesellschaftlichen Kontext“ (ebd.) von Nutzen sei.

Im Hinblick auf die curricularen Organisationsformen unterscheidet Ufert (vgl. 2015a, 32-34) zwischen *integrativen*, *kooperativen* und *additiven* Lernformen und spricht sich dabei für eine „fachnahe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen“ (ebd., 32) im Rahmen der integrativen Variante aus. Dafür müssten Schlüsselkompetenzen „nach Möglichkeit anwendungsbezogen mit fachlichen Inhalten verknüpft werden“ (ebd.). Es könne dabei „hilfreich sein, z.B. in Form einer Mindmap zu ermitteln, wo Ansatzpunkte für die konkrete Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im jeweiligen Fach vorhanden sind“ (ebd.). Zwar werde „[j]e nach Fach […] eine solche Mindmap unterschiedlich ausfallen“ (Ufert 2015a, 33), in theoretischer Hinsicht jedoch „zu einem ganzheitlichen Ausbildungskonzept [führen]“ (ebd.). Allerdings seien dem integrativen Ansatz „im Massenbetrieb einer Volluniversität bei den meist unzureichenden Betreuungsverhältnissen zwischen Dozenten und Studierenden“ (ebd., 32) Grenzen gesetzt. Infrage kämen daher auch kooperative Ansätze, in deren Rahmen Fachkräfte eines zentral organisierten Zentrums „Fächer unterstützen, indem sie entsprechende Anteile eines Moduls unterrichten oder spezielle auf das Fach abgestimmte Kurse anbieten“ (ebd., 34.). Weil „auf absehbare Zeit kaum davon ausgegangen werden kann, dass eine ausreichende Integration von Schlüsselkompetenzen in das Fachstudium umgesetzt werden kann“ (ebd.), seien ferner auch additive Angebote mit entsprechender Praxisorientierung außerhalb der Fachcurricula notwendig. Man könne nämlich „davon ausgehen […], dass viele Absolventen beruflich später oft in ganz anderen Fachkontexten arbeiten werden als in denen des Studienfachs“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ermöglichten z. B. fächerübergreifende Veranstaltungen im Rahmen eines *Studium Generale* „den Blick in andere Fachwissenschaften“ (Ufert 2015b, 21). Neben der Förderung von Teamarbeit erweitere ein solcher Blick „nicht nur allgemein den eigenen Horizont, sondern ermöglicht über Fächergrenzen hinauszudenken und das eigene Fach durch die Perspektive eines anderen Fachs besser zu verstehen“ (ebd.).

Das Verhältnis von studienfachbezogenen und fachfremden Wissensbeständen wird im Hinblick auf den Lerntransfer nicht explizit diskutiert. Grundsätzlich wird anhand der Wissenselemente in jeder Kompetenzbeschreibung deutlich, dass die jeweils zugrunde gelegten

Wissensbestände in unterschiedlichen Fächern wie Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Psychologie angesiedelt sind, während studienfachbezogenes Wissen unerwähnt bleibt.

Die Beschreibungen der einzelnen Schlüsselkompetenzen und der ihnen übergeordneten vier Kompetenzdimensionen geben ferner Aufschluss über deren Verhältnis zu den *Bildungszielen*. Dabei fällt auf, dass Uferts (vgl. 2015b, 15-16) Verständnis akademischer Persönlichkeitsbildung die durch Wissenschaft geförderte differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit zwar einschließt. Dieser Aspekt wird jedoch in Heinemanns (vgl. 2015a, 2015b und 2015c) Ausführungen zur Selbstkompetenz nicht länger berücksichtigt. So findet sich die wissenschaftliche Befähigung weder in der theoretischen Begründung der darunter fallenden Schlüsselkompetenzen, noch in deren Definitionen wieder. Die Beschäftigung mit Wissenschaft wird in den Wissenselementen, die der Selbstkompetenz zugeschrieben werden, allenfalls implizit erwähnt[90]. Explizit hingegen wird der Wissenschaftsbezug in Matthes' (vgl. 2015a-e) Ausführungen über die Dimension *gesellschaftlicher Kompetenz* genannt, die auf Basis von „Persönlichkeitsförderung durch die universitäre Lehre" (Matthes 2015a, 186) die „individuelle Entfaltung, soziale Integration und Bürgersinn konstituieren soll" (ebd., 187). Eine Grundlage dafür sei die kritische Reflexion, zu der wissenschaftliche Forschung von Hochschulen durch ihre „Unabhängigkeit von konkreten gesellschaftlichen, z.B. berufspraktischen Anforderungen" (ebd., 189) beitragen solle:

> „Die wahrheitssuchende Reflexion und die laufende Kritik des gesichert erscheinenden Wissens bilden den Kern der wissenschaftlichen Arbeitsform. Die durch die institutionalisierte Kritik abgesicherten neuen Erkenntnisse tragen zur Entwicklung der Gesellschaft bei." (Matthes 2015a, 189)

Sich u. a. auf Rogmann und Meyer (vgl. 2013: 41f.; nach Matthes 2015a, 189) und Nünning (vgl. 2008, 7; nach Matthes 2015a, 189) beziehend, stellt Matthes (2015a, 189) die Verantwortung der Universität heraus, „eine individuelle, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Verwertbarkeit der Lerninhalte und Abschlüsse außerhalb von Wissenschaft und Forschung

[90] Dies trifft am ehesten auf die Kompetenz im Umgang mit neuem und Anderem zu. Zu dieser gehört nach Stützer (2015, 74) das „Wissen über die Wirkung und Funktion von Wahrnehmungsfiltern wie Einstellungen, Werte, Stereotype und Vorurteile, Kenntnis über Persönlichkeitsstrukturen, Wissen über den Zusammenhang von Persönlichkeit, Beziehung und Entwicklung (Riemann-Thomann-Modell), Kommunikationstechniken, Wirkung von Gruppendynamik, Kultur- und Kulturdefinitionen, Kulturräume, Ethnozentrismus-Polyzentrismus."

sicherzustellen.“ Vor diesem Hintergrund sei es die konkrete „Aufgabe der Universität, die dafür notwendige Grundhaltung anzuregen und den Erwerb gesellschaftlicher Kompetenz zu fördern“ (ebd., 190). Als eine „problemlösungsorientierte Wissenschaft“ (ebd.) tue sie dies nicht nur über die „Bereitstellung verwertbarer Forschungsergebnisse“ für die Praxis, „sondern überdies durch die Lehre selbst“ (ebd.) Denn dort,

> „wo die Lerninhalte selbst zur gesellschaftlichen Kompetenz der Studierenden beitragen, entsteht der hier betrachtete Lernraum. Dort, wo die Universität als Ganzes durch Forschung und Lehre als kritischer Akteur fungiert, bietet sie vielfältige Möglichkeiten die subsummierten Teilkompetenzen gesellschaftlicher Kompetenz auszuprägen.“ (ebd.)

Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens auf Ebene der gesellschaftlichen Kompetenz wird exemplarisch in den Wissenselementen der politischen Kompetenz deutlich, welche auf Fachwissen der „Teilbereiche Politik und Recht, Politik und Soziologie sowie Politik und Geschichte“ (Matthes 2015c, 193) basieren.

Die Beschreibungen zum Bildungsziel der Berufsvorbereitung fallen im Text ebenso uneindeutig aus. Einerseits stellen Uferts (vgl. 2015b, 10-15) Beschreibungen zur Beschäftigungsfähigkeit keinen expliziten Bezug zur wissenschaftlichen Urteilsfähigkeit i. S. Pasternacks (vgl. 2006, 15) her. Andererseits lassen die Ausführungen zur professionellen Relevanz, zu Wissenselementen und den exemplarischen Darstellungen von Lehrveranstaltungen eine Auseinandersetzungen mit (fach-)wissenschaftlichen Fragestellungen erkennen – z. B. auf Ebene der unternehmerischen Kompetenz, deren Verfügung einen „Transfer betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse in den jeweiligen Praxisbereich [erfordern]“ (Matthes und Mohs 2015, 147).

b. Kritische Einordnung

Wie bei den zuvor dargestellten Ansätzen wird der Bedarf an *Schlüsselkompetenzen* auch bei Ufert (vgl. 2015c) mit dem Wandel gesellschaftlicher Anforderungen begründet. Besonders erscheint hier, dass mit Globalisierung und Internationalisierung spezifische Treiber des Wandels genannt werden, die auf Kompetenzebene (z. B. Fremdsprachenkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Kompetenz zum Umgang mit neuem und Anderem oder Ethikkompetenz und kultureller Kompetenz) gezielt adressiert werden.

Aus kompetenztheoretischer Sicht relevant sind u. a. die Bezüge zur psychologischen Forschung. Denn diese zeigen, dass der Kompetenzerwerb nicht zuletzt von relativ stabilen dispositionalen Persönlichkeitseigenschaften abhängt (vgl. Ufert 2015b, 15; Heinemann 2015c.).

Dennoch offenbaren die Ausführungen konzeptionelle Mängel. Obwohl die Autorinnen und Autoren motivational-affektive Kompetenzmerkmale wie *Einstellungen* als veränderbar und für den Kompetenzerwerb relevant betrachten (vgl. Ufert 2015a, 28 oder Stützer 2015, 128), werden diese in der Definition von Schlüsselkompetenzen nicht explizit erwähnt. Stattdessen werden Einstellungen *neben* Schlüsselkompetenzen als separater Teil einer übergeordneten Handlungskompetenz aufgeführt (vgl. Ufert 2015b, 14).

Zwar diskutiert Ufert (vgl. 2015a, 31-34) Vor- und Nachteile von integrativen und additiven Lehr-/Lernformaten und spricht sich – analog zu Orth (vgl. 1999, 107-108) – „in erster Linie" (Ufert 2015a, 32) für eine fachintegrierte Förderung aus. Allerdings nimmt er dabei keinen Bezug auf die Forschung zum Lerntransfer, der jedoch in den einzelnen Kompetenzerläuterungen als Zielsetzung kontinuierlich erwähnt wird. Widersprüchlich erscheint daher, dass die exemplarisch beschriebenen Lehrveranstaltungen am Ende jeder Kompetenzbeschreibung allesamt als fächerübergreifend-additive Lehr-Lern-Formate beschrieben werden – und das trotz des Verweises auf praktische und didaktische Gründe (vgl. Ufert 2015a, 34).

Auch erweist sich das Verständnis der Persönlichkeitsbildung durch die unterschiedlichen Verwendungsweisen im Text als inkohärent: In den Ausführungen Uferts (vgl. 2015a, 10) basiert diese auf dem wissenschaftlichen Weltaufschluss, in den Ausführungen Heinemanns (vgl. 2015a, 2015b und 2015c) auf dem BIG 5-Persönlichkeitsmodell. Ebenso uneindeutig ist die Bedeutung wissenschaftlicher Befähigung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Während diese im Rahmen der Selbstkompetenz nur bedingt zur Sprache kommt, tragen Matthes' (vgl. 2015a und 2015c-e) Ausführungen zur gesellschaftlichen Kompetenz einem Verständnis wissenschaftlicher Befähigung Rechnung, wie es zuvor in Churs (vgl. 2012, 289) *kognitiven fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen* zum Ausdruck kam.

Eine weitere Inkonsistenz zeigt sich im unklaren Bezug zu den jeweiligen Hochschultypen. Während die Veröffentlichung sich in Teilen grundsätzlich auf das Hochschulstudium bezieht, fokussieren bspw. Matthes (vgl. 2015b, 186-190) Ausführungen zur gesellschaftlichen Kompetenz in erster Linie die Universität.

5. Zusammenfassung

Die analysierten Ansätze spiegeln zunächst wesentliche Aspekte der in Kapitel E analysierten Diskurse über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen wider. Dazu gehört u. a., dass ihr

Bedarf durch einen gesellschaftlichen Wandel begründet wird. Individuen und die Gesellschaft als Ganze würden daher künftig vor neue, nicht länger prognostizierbare Handlungsanforderungen gestellt, zu deren Bewältigung Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen einen wesentlichen Beitrag leisten könnten (Orth 1999, 95-106; Chur 2012, 293-296; Ufert 2015b, 7-8; Pasternack 2006, 14-15). Der Wandel der Lebenswelt, der sich je nach Ansatz in unterschiedlichem Maße auf Anforderungen des Berufs, der persönlichen Lebensgestaltung und der Rolle als Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft bezieht, ist dabei hauptsächlich charakterisiert durch:

- eine Intellektualisierung von Arbeitsprozessen, die Automatisierung bisheriger Berufsprofile im Zuge technologischen Fortschritts, beschleunigte Innovationszyklen und wachsende globale Vernetzung des Arbeitsmarkts (Orth 1999, 96-97 und 104; Ufert 2015b, 7);
- die zunehmende Auflösung hierarchischer Führungsstrukturen im Beruf, das damit verbundene Delegieren von Verantwortung sowie eine wachsende Bedeutung interdisziplinärer Projektarbeit (Chur 2012, 293);
- komplexer werdende berufliche Anforderungssituationen, deren Bewältigung *situationsunmittelbares und folgelastiges Entscheiden* verlangten – gerade für Graduierte, die nach dem Studium relativ häufig in herausgehobenen beruflichen Positionen mit vergleichsweise großer Verantwortung arbeiteten (vgl. Pasternack 2006, 14-15);
- einen Wertewandel in einer kulturell immer diverser werdenden Gesellschaft, deren Merkmal weniger der Konsens als soziale Konflikte darstellten (vgl. Orth 1999, 98-99);
- eine sich beschleunigende Auflösung kollektiver und individueller Sinnstrukturen, die riskant und chancenreich zugleich seien und die dem Individuum eine Handlungsfähigkeit im Umgang mit Diskontinuitäten und entscheidungsoffenen Situationen abverlangten (vgl. Chur 2012, 293).

Wie in Kapitel E spiegeln die Ansätze über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen sowohl kompetenz- als auch bildungstheoretische Elemente wider.

In kompetenztheoretischer Hinsicht integrieren alle Ansätze kognitiv-rationale und motivational-affektive Merkmale sowie unterschiedliche Kompetenzdimensionen, die an die Roths (vgl. 1971, 180) Kompetenztrias angelehnt sind. Mit Ausnahme Pasternack (vgl. 2006) verweisen alle Ansätze auf den Wert aktiver Lernformen, um Selbststeuerung und -reflexion des

Lernprozesses sowie eine grundsätzliche Praxis- und Handlungsorientierung zu ermöglichen (vgl. Orth 1999, 110-111; Chur 2012, 291-292; Ufert 2015d, 35-42). Neben Chur (vgl. 2012, 294 und 308) heben besonders Rogmann und Meyer (2013, 51) die Bedeutung erfahrungsbasierten Lernens in sozialen Kontexten hervor, um personale und soziale Schlüsselkompetenzen nicht nur im Rahmen kognitiver Auseinandersetzung zu fördern – ihr theoretischer Ansatz, auf diese Weise etwa Kritikfähigkeit oder Empathie zu entwickeln, wird durch die moralpsychologische Forschung seit Kohlberg (vgl. 1996; nach Keller 2005, 4 und Kapitel D.III.4.b) empirisch unterstützt. Im Hinblick auf die Handlungsorientierung ragen vor allem Churs (vgl. 2012, 292-293 und 299) Ausführungen heraus, welche im Kontext (metakognitiven) handlungsstrategischen Wissens der Bedeutung von (Selbst-)Reflexion beim Kompetenzerwerb am ehesten gerecht werden. In allen Texten wird ferner das lebenslange Lernen betont, zu welchem Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen einen Beitrag leisten sollen (vgl. Orth 1999, 110; Chur 2012, 298; Ufert 2015e, 43; Pasternack 2006, 14).

Das Verhältnis von studienfachbezogenem und fachfremdem Wissen im Kontext des Lerntransfers wird in den analysierten Texten mit Ausnahme von Orth (vgl. 1999, 109-110) nur implizit angesprochen. Neben Orth (vgl. ebd.), die sich durch Bezug zu Weinert (vgl. 1998, 29) für einen fachnahen Erwerb von Schlüsselqualifikationen ausspricht, plädiert auch Pasternack (vgl. 2006, 15) für eine fachintegrierte Förderung. Während Ufert (vgl. 2015d, 33-34) die fachintegrierte Förderung zwar vorzieht, fächerübergreifend-additiven Lehrveranstaltungen jedoch aus pragmatischen Gründen gewissen Wert einräumt, entspricht Chur (vgl. 2012, 295-298 und 302-308) mit einer bewussten Kombination aus fachintegrierten und fächerübergreifend-additiven Lehrveranstaltungen den *bildungstheoretischen Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium* am ehesten (vgl. Kapitel E.III).

Trotz der aufgezeigten theoretischen Unzulänglichkeiten steht gerade bei ihm die Bedeutung von (Orientierungs-)Wissen aus anderen Disziplinen in erkennbarem Bezug zu einem umfassenden Verständnis wissenschaftlicher Befähigung, die auch die kritische Reflexion wissenschaftlicher Fachkulturen umfasst. Sein Anspruch, durch wissenschaftliche Reflexion zu einer „selbstvergewissernden Orientierung in einer komplexen Welt“ (Chur 2012, 296) beizutragen, trägt dem Ideal einer *Einheit der Wissenschaft* wie auch der *(Persönlichkeits-)Bildung durch Wissenschaft* i. S. Humboldts im Vergleich zu den anderen Ansätzen am ehesten Rechnung (vgl. Kapitel D.III.1). Die Persönlichkeitsbildung wird bei ihm zudem mit dem Ziel verbunden,

mündige Bürgerinnen und Bürger zu fördern (vgl. ebd., 293). Die Argumentationen von Robertson-von Trotha et al. (vgl. 2016, 125-127) sowie von Matthes (vgl. 2015a) zeigen dabei plausibel auf, wie diesem Ziel gerade ein Kompetenzerwerb auf Basis fachfremden wissenschaftlichen Wissens Vorschub leisten kann. Dabei spiegeln die Bereiche der Politikwissenschaft, Ökonomie, Ökologie und Ethik im Rahmen *gesellschaftlicher Kompetenz* dieses fachfremde Wissen exemplarisch wider. Ganz i. S. Negts (vgl. 2000, 9) wird hier eine *politische Bildung an Universitäten* plausibel begründet.

Dennoch wird das Bildungsziel der *Berufsvorbereitung* nur bei Pasternack (vgl. 2006) durchweg an die *wissenschaftliche Befähigung* geknüpft. Sein Absolventenbild spiegelt implizit das Konzept des *mündigen Berufstätigen* i. S. Niekes und von Freytag-Loringhovens (vgl. 2014, 9 und Kapitel D.III.2) wider. Somit entsprechen die analysierten Texte den *bildungstheoretischen Implikationen für eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium* (vgl. Kapitel E.III) in unterschiedlichem Maße.

Auch wenn es nicht Ziel dieser Arbeit ist, ein abschließendes Modell von Schlüsselkompetenzen an Universitäten zu entwickeln, sollen – anknüpfend an die Überlegungen in Kapitel E.III – an dieser Stelle weitere Grundlagen skizziert werden, um eine Orientierung für eine kompetenz- und bildungstheoretische Konzeption anzubieten. Beziehen sich Schlüsselkompetenzen demnach auf *wissenschaftlich reflektiertes und mündiges Handeln*, gilt es bei deren Konzeption zunächst folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Analog zu Pasternacks (vgl. 2006) Auffassung, dass Schlüsselqualifikationen keinen Zusatz, sondern den Kern von Hochschulbildung darstellen, sollte der Erwerb von Schlüsselkompetenzen im universitären Studium konsequent an wissenschaftlicher Befähigung, Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung orientiert sein und auf akademischen Werten wie Rationalität, Fallibilität, Multiperspektivität, Freiheit, Demokratie etc. gründen (vgl. Kapitel D.III.8).
- Schlüsselkompetenzen sollten als *fachübergreifend relevante* Kompetenzen verstanden werden: I. S. Churs (vgl. 2012, 295-297) sollten Entscheidungs-, Urteils-, Reflexions- oder Kommunikationskompetenz als Ergänzung zu fach- und bereichspezifischen Kompetenzen betrachtet werden. Unter letztere fallen z. B. diagnostische Kompetenz in der Medizin, Kompetenz zur statistischen Analyse in sozialwissenschaftlichen Fächern oder hermeneutische Kompetenz in geisteswissenschaftlichen Studiengängen.

- Schlüsselkompetenzen sollten ein Verständnis akademischer Kompetenz zugrunde legen, das i. S. Roths (vgl. 1971, 180) Kompetenztrias menschliches Handeln mehrdimensional abbildet (1), i. S. Weinerts (vgl. 2001, 27-28) kognitiv-rationale und motivational-affektive Merkmale umfasst (2) und i. S. universitärer Bildung auf Wissen der studierten Fachdomäne *und* weiterer wissenschaftlicher Disziplinen gründet (3).

Um sich einer entsprechenden Modellierung und abschließenden Definition anzunähern, gilt es an dieser Stelle einen wesentlichen Aspekt hervorzuheben: Wie die kritische Einordnung des berufspädagogischen Diskurses gezeigt hat (vgl. Kapitel E.I.2.b), führt die heutige Diskussion über Kompetenzen die geschichtlich ältere Diskussion über Schlüsselqualifikationen gewissermaßen fort. Die den heutigen Kompetenzmodellen zugewiesenen Bereiche (z. B. Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz) sowie die darunterfallenden Kompetenzen haben demnach *Schlüsselcharakter*, insofern sie meist zu einer übergeordneten Handlungsfähigkeit in herausfordernden Situationen beitragen – und zu deren Bewältigung das bloße Abrufen vorhandener Fertigkeiten nicht ausreicht. Entsprechend lassen sich Schlüsselkompetenzen als Ergänzung zu den fach- und bereichsspezifischen Kompetenzen (s. o.) denjenigen Kompetenzbereichen zuordnen, wie sie Euler (vgl. 2005, 258-263) für die Universität und die HRK und KMK (vgl. 2017, 4) im HQR für das Hochschulstudium allgemein konzipiert haben. Neben fachspezifischen Kompetenzen bilden sie die Grundlage der (ihnen übergeordneten) akademischen Kompetenz.

In Eulers (vgl. 2005, 258-263) Konzept werden Schlüsselkompetenzen implizit sichtbar, indem seine Überlegungen zum *forschenden Lernen* die dafür notwendigen Handlungskompetenzen sich in einem fachübergreifenden Sinn auf das Studium allgemein beziehen. Dies gilt auf Ebene der Selbstkompetenz etwa für die Kompetenz zum Umgang mit den eigenen Emotionen (vgl. ebd., 261), auf Ebene der Sozialkompetenz bspw. für „das Vermögen, das eigene Handeln an universellen Grundsätzen ausrichten zu können“ (ebd., 263). Der Ebene Sachkompetenz wiederum lassen sich spezifische Fachkompetenzen (s. o.) sowie fachübergreifend relevante Schlüsselkompetenzen gleichermaßen zuordnen.

Ähnliches gilt für den HQR, dessen Deskriptoren sich allesamt fachübergreifend auf alle Studiengänge beziehen und dabei studienfachbezogenes Wissen dennoch berücksichtigen – wenn es etwa heißt, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen imstande sein sollten, „mit

anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden“ (HRK und KMK 2017, 7) zu kommunizieren und zu kooperieren, „um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen“ (ebd.). Dabei verweisen sie zwar primär auf die wissenschaftliche Befähigung und die Berufsvorbereitung, doch Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden immerhin im Kontext beruflichen Handelns genannt und fokussieren somit auf den *mündigen Berufstätigen* (vgl. Nieke und von Freytag-Loringhoven 2014, 9). Somit bilden die Deskriptoren das in Kapitel E.III skizzierte Verständnis von *Schlüsselkompetenzen im universitären Studium* kompetenztheoretisch bereits ein Stück weit ab. Ihre Qualität einer *fachübergreifenden* Relevanz wird auch erkennbar in der Zielstellung einer „generischen Kompetenzentwicklung“ (HRK und KMK 2017, 3), die zu „reflexivem/innovativem Handeln“ (ebd.) im *allgemeinen* Sinne befähigen soll. Umgekehrt kommt der Bezug zum Fachstudium in der „Befähigung zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden“ (ebd.) zum Ausdruck, die als „domänenspezifische Kompetenzentwicklung“ (ebd.) definiert wird und die „in fachspezifischen Kontexten disziplinär oder ggf. interdisziplinär statt[findet]“ (ebd.). Diesen Fachbezug spiegeln weitere Deskriptoren wider, wenn es auf Bachelor-Ebene im Bereich *Einsatz*, *Anwendung und Erzeugung von Wissen* bspw. heißt: „Absolventinnen und Absolventen […] sammeln, bewerten und interpretieren relevante Informationen insbesondere in ihrem Studienprogramm“ (ebd., 6).

Für eine *Persönlichkeitsbildung* jedoch, die über die *Berufsvorbereitung* hinausgeht, sollte der Kompetenzerwerb auch die individuelle Identitätsentwicklung i. S. Churs (vgl. 2012, 296), persönliche Ziele und nicht zuletzt demokratietheoretische Überlegungen berücksichtigen. Bezieht man in diesem Sinne den HQR stärker auf das übergeordnete Ziel des *wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handelns*, bietet es sich i. S. der *Persönlichkeitsbildung* an, die Kompetenzdimension *Professionalität und Wissenschaftliches Selbstverständnis* etwa um den Begriff *persönliche Entwicklung* zu erweitern. Ferner sollten humanistisch-akademische Werte, wie sie in Kapitel D.III.8 u. a. durch Rationalität, Wahrheitssuche, Fallibilität, Multiperspektivität, Menschenrechte beschrieben wurden, sowie Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen in allen vier Kompetenzdimensionen mehr Gewicht erhalten und sich auf alle Bildungsziele gleichermaßen beziehen. Diesen bildungstheoretischen Anspruch gilt es schließlich in Deskriptoren zu integrieren, auch wenn diese aus rechtlichen und ethischen Gründen nur bedingt bewertet werden sollten.

Eine so verstandene bildungs- und kompetenztheoretische Modellierung bleibt aufgrund der fachübergreifenden Relevanz von Lernzielen stets abstrakt, da sie sich auf das Studium allgemein bezieht und alle Studienfächer gleichermaßen ansprechen muss. Einerseits sollten die verwendeten Deskriptoren daher allgemein genug formuliert werden, dass sie auf Ebene der Fachcurricula bzw. Fachqualifikationsrahmen entsprechend präzisiert und um fachspezifische Kompetenzen ergänzt werden können. Andererseits machen die theoretischen Unzulänglichkeiten (insbesondere auf Ebene der Kompetenzbeschreibungen) der untersuchten Texte in diesem Kapitel deutlich, dass die Formulierung von Deskriptoren konkret genug sein sollte, um alle Dimensionen universitärer Bildung konsequent abzubilden.

Analog zu den vorherigen Kapiteln lässt sich am Ende dieses Abschnitts eine abschließende Definition von *Schlüsselkompetenzen für das universitäre Studium* formulieren, die eine Verschränkung von Bildungs- und Kompetenztheorie aufweist und allen universitären Bildungszielen Rechnung trägt:

> **Definition**: Schlüsselkompetenzen im universitären Studium beschreiben fächerübergreifend relevante Kompetenzen, die auf Basis humanistisch-akademischer Werte (z. B. Rationalität, Wahrheitssuche, Fallibilität, Multiperspektivität, Menschenrechte) zu wissenschaftlich reflektiertem und mündigem Handeln in einer sich beschleunigt wandelnden und kulturell zunehmend heterogenen Lebenswelt befähigen. Sie umfassen deklaratives, prozedurales und handlungsstrategisches Wissen und gründen auf motivationalen (z. B. Interessen, Überzeugungen und Einstellungen) sowie volitionalen (z. B. persönliche Zielsetzungen) Aspekten und Orientierungen. Im Sinne eines zeitgemäßen Verständnisses universitärer Bildung tragen sie zur wissenschaftlichen Befähigung, Berufsvorbereitung und Persönlichkeitsbildung gleichermaßen bei. Sie basieren daher nicht allein auf studienfachbezogenem Wissen, sondern integrieren auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen. Schlüsselkompetenzen haben teils bereichsspezifische Qualität, insofern ihr Transferpotenzial von domänenspezifischem Wissen abhängt (z. B. von Urteils- oder Entscheidungskompetenz) und teils bereichsunspezifische Qualität, insofern sie relativ problemlos in einer Vielzahl von Situationen genutzt werden können (z. B. aktives Zuhören, emotionale Selbstregulation oder Fremdsprachenkompetenz).

II. Analyse ausgewählter Konzepte zu Future Skills

Dieser Abschnitt untersucht anhand ausgewählter Publikationen das Verhältnis zwischen universitären Bildungszielen und Future Skills. Neben einer umfangreichen Publikation von Ehlers (vgl. 2020a) werden auch Beiträge des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company genauer analysiert. Ein weiterer Beitrag über Future Skills an der Universität Marburg, an dem auch der Autor dieser Arbeit mitgewirkt hat, rundet – weniger in Form einer hermeneutischen Analyse, sondern als prägnante Zusammenfassung – den Abschnitt ab. Neben den in Kapitel F.I.1 genannten Leitfragen orientiert sich die Literaturanalyse auch an der Frage, inwieweit die Publikationen den Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen aufgreifen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie wird der Bedarf an Future Skills begründet?
2. Wie werden Future Skills definiert und ggf. kategorisiert? Welche Future Skills werden konkret benannt?
3. Welche kompetenztheoretischen Aspekte werden insgesamt berücksichtigt?
4. Welche Rolle wird studienfachbezogenen und fachfremden Wissensbeständen zugeschrieben? Wie sollten Future Skills gefördert werden?
5. Inwiefern trägt das Future Skills-Konzept den in Kapitel D.III.8 formulierten Zielen bzw. Dimensionen universitärer Bildung Rechnung?
6. Inwieweit gründen Future Skills explizit oder implizit auf dem Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen oder grenzen sich durch spezifische Merkmale von diesem ab?

Weil die Future Skills-Ansätze in den kritischen Einordnungen jeweils aufeinander bezogen werden, entfällt eine anschließende Zusammenfassung dieses Abschnitts. Stattdessen wird in direktem Anschluss das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und Future Skills kritisch erörtert (vgl. Kapitel F.III).

1. Future Skills nach Ulf-Daniel Ehlers

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Der Bildungswissenschaftler Ulf-Daniel Ehlers (vgl. u. a. 2020a, 2020b, 2020c, 2022 und 2024) hat in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen über Future Skills verfasst. Ehlers ist

Professor für Bildungsmanagement und lebenslanges Lernen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) und leitet dort die Arbeitsgruppe *Next Education*. Diese setzt nach eigenen Angaben „Maßstäbe in der Transformation von Bildungsorganisationen und -prozessen in einer zunehmend digitalisierten Welt“ (Next Education o. J.a). Seit 2016 „besteht ein Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt im Bereich der Future Skills, also der Zukunft der Hochschulen“ (Next Education, o. J.b). Die folgende Analyse bezieht sich auf Ehlers‘ (vgl. 2020a) erste sehr umfangreiche Publikation *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Denn darin begründet er den Bedarf an Future Skills in der Hochschulbildung, integriert die darunterfallenden Kompetenzen in ein Strukturmodell und liefert neben einer allgemeinen Definition von Future Skills weitere erläuternde Beschreibungen auf Kompetenzebene.

Ehlers (2020a, 1; hervorgeh. i. O.) leitet zunächst mit der Bemerkung ein, dass Future Skills als Begriff inzwischen einen Einfluss gewonnen hätten, „wie er in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts von Begriffen wie *Chancengleichheit* oder *Wissenschaftsorientierung* ausgegangen ist.“ Allerdings seien derartige „Leitmarken […] nicht als exakt zugeschnittene und empirisch operationalisierte Konzepte“ (ebd.) zu verstehen, „sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten und Zielsetzungen“ (ebd.). Die Relevanz von Future Skills begründet Ehlers (ebd.) damit, „dass derzeitige Konzepte der Hochschulbildung den drängenden Herausforderungen unserer Gesellschaften keine überzeugenden Zukunftskonzepte entgegenstellen“ (ebd.). Er verweist in diesem Zusammenhang auf eine Verschärfung gesellschaftlicher Problemlagen, die durch einen „sich stetig beschleunigenden Globalisierungsprozess“ (ebd.) und einen „immer schneller werdenden digitalen Fortschritt“ (ebd.) bedingt seien. Umgekehrt würden diese Kräfte „eine Vielzahl neuer Optionen für die menschliche Entwicklung“ (ebd., 2) ermöglichen. Für Ehlers (ebd.) ist in einer „Situation digitaler Beschleunigung […] das kennzeichnende Merkmal das der Unsicherheit und die unausweichliche Notwendigkeit der Gestaltungsverantwortung.“ Dieser Verantwortung werde man angesichts der Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen (z. B. Klimawandel, wachsende Migration oder Populismus) nur dann gerecht, „wenn wir im besten Sinne inter- und transdisziplinär daran arbeiten, die Lösungsbeiträge einer jeden Disziplin und Wissenschaft zusammenzutragen, kritisch zu reflektieren und aufeinander zu beziehen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund seien Future Skills zunächst als diejenigen Fähigkeiten zu betrachten, „die es Hochschulabsolventinnen und -absolventen ermöglichen, die Herausforderungen der Zukunft

bestmöglich zu meistern“ (ebd., 3). Auch versetzten Future Skills Studierende als „die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger in die Lage“ (ebd.), mit künftigen

> „Herausforderungen umzugehen und in der Gesellschaft für Kohärenz zu sorgen, Offenheit, Toleranz, ein Bewusstsein für Unterschiedlichkeit wertzuschätzen und gerade nicht, populistischen Erklärungen zu erliegen. Es wurde uns deutlich, dass die Frage, wie junge Leute für die Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen und Prozessen befähigt werden, und wie wir Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Gemeinschaft als Werte in einer zukünftigen Gesellschaft stärken können, zukünftig über die Relevanz unserer Hochschulen entscheidet.“ (ebd., 3)

Insgesamt müsse die Diskussion über Future Skills „vor allem eines berücksichtigen […]: Einen sich immer schneller und nicht-linear wandelnden Handlungskontext“ (Ehlers 2020a, 6). Als einen wesentlichen Treiber dieser Entwicklung identifiziert Ehlers (ebd., 186) die Digitalisierung, weil sich dadurch „technologische Innovationszyklen immer stärker beschleunigen“ (ebd.) und damit der Wandel zu einem Normalzustand der Gegenwart werde:

> „Der durch Digitalisierung hervorgerufene Wandel bewirkt ein Gefühl eines permanenten Wandels gesellschaftlicher Abläufe und Möglichkeiten. Während Änderungszyklen bisher zu neuen Zuständen beispielsweise in Organisationen oder gesellschaftlichen Entwicklungen führten, die dann eine Zeit lang den neuen Status Quo darstellten, so avancieren Änderung, Wandel und Transformation zunehmend zum neuen Normalzustand. Das Gefühl, des ‚5 Minuten vor 12‘ wird nun zum gesellschaftlichen Grundgefühl, zum *organisationalen Normal.“* (ebd., hervorgeh. i. O.)

Die Bedeutung der durch Unsicherheit gekennzeichneten zukünftigen Kontexte, die Ehlers (2020a, 7) als emergent beschreibt, wird aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven begründet. So habe bspw. Hakens (vgl. 1991, nach Ehlers 2020a, 145-147) Theorie der Synergetik gezeigt, wie sich in komplexen (auch sozialen) Systemen durch Selbstorganisation neue, nicht aus gegebenen Zuständen ableitbare, Strukturen bilden können. Ferner betrachteten Stephans (vgl. 2016; nach Ehlers 2020a, 143) Überlegungen zur Philosophie des Geistes das Bewusstsein sogar als „eine emergente Eigenschaft des Gehirns“ (Ehlers 2020a, 143). Systemveränderungen seien dabei nicht auf Eigenschaften einzelner Elemente innerhalb des Systems reduzierbar, sondern entständen erst durch deren Interaktion (vgl. Stephan 2005 und 2006; nach Ehlers 2020a, 129). Entsprechend beeinflussten sich aus Bronfenbrenners (1974, 1976 und 1981; nach Ehlers ebd., 148-156) Perspektive der ökologischen Sozialisationsforschung verschiedene Systemebenen gegenseitig und trügen zur Entstehung neuer Eigenschaften bei.

All diese Theorien deuteten schließlich auf das Phänomen emergenter Zustände in der Zukunft hin, welches Ehlers (2020a, 6) zu Beginn seines Buches folgendermaßen beschreibt:

> „[E]mergente Entwicklung hat das Kennzeichen der Irreduzibilität, also der Unmöglichkeit des linearen Fortschreibens einer Entwicklung in eine zukünftige Entwicklung, da sich die zukünftige Entwicklung als neuer Status nicht mehr auf den vorherigen reduzieren lässt; und zweitens das Kennzeichen der Unvorhersagbarkeit, also der Unfähigkeit des Prognostizierens des nächsten, nachfolgenden Zustandes. Übertragen auf gesellschaftliche Prozesse, politische Prozesse und wirtschaftliche Prozesse, sowie Prozesse der Kommunikation bedeutet dies, dass Individuen künftig mit Situationen umgehen werden müssen, die sich weder vorhersagen noch berechnen lassen."

Die Bedeutung von Emergenz in zukünftigen Handlungskontexten in Organisationen zeige sich auch in den Forschungsergebnissen der von Ehlers (vgl. 2020a, 31-41) selbst geleiteten Studie *Next Skills*, welche die Grundlage für die Konzeption des Future Skills-Kompetenzmodells bildet. Die Studie wird als ein triangulativer und mehrstufiger Forschungsansatz mit einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden beschrieben. Zugleich sei die Studie „die erste empirische Arbeit bildungswissenschaftlicher Ausrichtung zum Thema und umfasst nicht nur die Frage nach Future Skills für den Arbeitsmarkt, sondern auch nach Future Skills für grundsätzliche Handlungsfähigkeit" (ebd., IX). In einem ersten Schritt seien *Future Organizations* aus dem Pool an Kooperationspartnern der DHBW identifiziert worden (vgl. ebd., 36-37), deren Weiterbildungskonzepten die Idee von Future Skills zugrunde lägen. Darauf habe man in einem zweiten Schritt Interviews mit Personalverantwortlichen und Studierenden, „die im Rahmen von dualen Studiengängen" in entsprechenden Unternehmen arbeiteten, durchgeführt (vgl. ebd., 37-38). Auf Basis von codierten Interviewtranskripten seien erste Fähigkeitsprofile rekonstruiert worden, die in einem dritten Schritt – im Rahmen einer internationalen Delphi-Studie – validiert und verfeinert worden seien (vgl. ebd., 39). Zudem habe man internationale Expertinnen und Experten[91] befragt, die „als Forschende im Bereich Pädagogik, in Netzwerken, die sich mit Themen rund um Lernen, Digitalisierung der Hochschullehre und Skills Entwicklung befassen oder in Nichtregierungsorganisationen (NGO) [arbeiten]" (ebd.). Dies habe ermöglicht, „Dimensionen zukünftig wichtiger Fähigkeiten zu ermitteln, sowie deren Binnenbeziehung festzustellen und auf Basis inhaltlicher Nähe Fähigkeitsbündel zu sog. *Future Skill* Profilen zusammen zu stellen" (ebd., 38; hervorgeh. i. O.) Eine abschließende Literaturanalyse von insgesamt 41 Kompetenzmodellen, die Ehlers (vgl. ebd., 122-125) inhaltlich

[91] Ehlers (vgl. ebd., 39) gibt an, dass in einer ersten Runde 49 und in einer zweiten Runde 40 Expertinnen und Experten befragt worden seien.

dem Konzept *Future Skills* zuordnet, habe schließlich den Vergleich der empirischen Befunde mit der vorhandenen Forschungsliteratur ermöglicht.[92]

Die Studie *Next Skills* bilde schließlich die „empirische Grundlage, auf der das *Triple Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten* konstruiert wurde" (Ehlers 2020a, 57; hervorgeh. i. O.). Future Skills seien in diesem Zusammenhang ein „Teil der Kompetenzwende, des *Future Skill Turn*, der an den Hochschulen der Zukunft notwendig ist" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Diese Notwendigkeit gehe nicht zuletzt auf das *VUCA*-Phänomen zurück (vgl. Kapitel C.IV.2.c.ii), weshalb in der Studie *Next Skills*

> „fast neun von zehn (89,2 %) der Befragten an[geben], dass die größte Herausforderung, auf die Hochschulen ihre Studierenden vorbereiten müssten, darin bestehe, ihnen Strategien für kontinuierliches Lernen zu vermitteln, um sich erfolgreich an sich ständig verändernde Arbeitswelten anpassen zu können […]." (Ehlers 2020a, 210)

Entsprechend dürfe Hochschulbildung nicht länger auf Wissenserwerb und -transfer ausgerichtet sein, sondern müsse „Studierende bei der Entwicklung von Future Skills, also Handlungsdispositionen und Handlungsbereitschaft für den Umgang mit komplexen, unbekannten Problemsituationen durch Reflexion, Werte und Haltungen" (ebd., 57) unterstützen. Vor diesem Hintergrund seien Future Skills als Kompetenzen zu verstehen,

> „die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden." (ebd.)

Ehlers (2020a, 58) beschreibt Future Skills ferner als „Kompetenzkonstrukte mit besonderer inhaltlicher Profilierung […]." Sie beschrieben eine „*Fähigkeit* zum Handeln (gespeist aus Wissen und weiterentwickelt zu Fertigkeiten) mit *Handlungsdispositionen und -bereitschaft* zusammen, die sich vor allem aus Werten, motivationalen und habituellen Faktoren speist – also Persönlichkeitsmerkmalen" (ebd., hervorgeh. i. O.).

Ehlers (2020a, 58) betont zudem, dass Future Skills sich „von solchen Kompetenzen abgrenzen, die nicht im besonderen Maße zukunftsorientiert sind". Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal „zwischen aktuellen oder bisherigen Kompetenzanforderungen und solchen, die insbesondere zukunftsrelevant sind" (ebd.) gelte das Kriterium der „Emergenz:

[92] Unter diese fallen laut u. a. die *OECD Key Competencies*, das *PISA Key Competence Framework*, das *European Commission Future Learning Model* oder die *Harvard Global Citizenship education* (vgl. ebd., 123) – die Konzepte werden in der Tabelle jedoch weder mit Jahreszahlen versehen noch im Literaturverzeichnis gelistet.

Insbesondere solche Handlungskontexte, die hochemergente Entwicklungen von Lebens-, Arbeits-, Organisations- und Geschäftsprozessen aufweisen, benötigen Future Skills zur Bewältigung der Anforderungen“ (ebd.) Emergenz diene dabei als „Trennlinie, die bisherige oder traditionelle Arbeitsbereiche und zukünftige Arbeitsbereiche voneinander abgrenzt“ (ebd.), auch wenn diese Grenze „nicht klar schematisch, sondern fließend verläuft“ (ebd.). An anderer Stelle erwähnt Ehlers (ebd., 8), dass der Future Skills-Begriff sich „von der schon etwas eingefahrenen Debatte um die Einführung von Kompetenzen als Konstrukte aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen [abhebt].“ Denn dieser „bezieht sich zunächst nicht vordergründig sofort auf die Diskussion um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen und ist international anschlussfähig.“ Jedoch führt er nicht näher aus, worin genau der Unterschied zwischen der Diskussion über Future Skills einerseits und Schlüsselqualifikationen sowie Kompetenz andererseits besteht.

Ehlers (2020a, 60) strukturiert die in der *Next Skills*-Studie identifizierten 17 Future Skills mittels einer „Einteilung in drei Kompetenzfelder […].“ Diese wirkten zusammen und würden „im Triple Helix-Modell mit spezifischen Begriffen bezeichnet“ (ebd., 61). Die Strukturierung erfolgt entlang der klassischen Dreiteilung und umfasst

- *„individuell-entwicklungsbezogene* Future Skills*;* diese beziehen sich „auf die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Person“ (Ehlers 2020a, 61) und umfassen Lernkompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmtheit, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz, Entscheidungskompetenz, Initiativ- und Leistungskompetenz sowie Ambiguitätstoleranz;
- *individuell-objektbezogene Future Skills,* „die sich auf den Umgang mit bestimmten Gegenständen, Arbeitsaufgaben und Problemstellungen beziehen“ (Ehlers 2020a, 61), welche Design Thinking-Kompetenz, Innovationskompetenz, Systemkompetenz und Digitalkompetenz umfassen; und schließlich
- *Individuell-organisationsbezogenen Future Skills*, „die sich auf den Umgang mit der sozialen, organisationalen und institutionellen Umwelt beziehen“ (Ehlers 2020a, 61) und die Sensemaking, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz, Kommunikationskompetenz sowie Kooperationskompetenz umfassen.

Ehlers (vgl. 2020a, 111-113) unterscheidet zwischen „zwei sich herausbildende[n] Verständnisse[n] und Verwendungsweisen des Begriffes Future Skills“ (ebd., 111) und bezieht sich damit auf die im Kapitel F.I.1 diskutierten Organisationsformen der Kompetenzförderung. „Eine

additiv-anreicherungsorientierte“ (ebd.) Variante verstehe „*Future Skills* als Zusatzkomponenten für Bildungsprozesse“ (ebd.; hervorgeh. i .O.). Zugrunde liege hier die Vorstellung, dass mit diesen Zusatzkomponenten „die eigentlichen Wissensvermittlungsvorgänge angereichert werden müssten, damit Studierende für zukünftige Tätigkeitsbereiche gut qualifiziert sind“ (ebd.). Diese Perspektive „betont etwa die Bedeutung von digitalen Kompetenzen oder auch sog. Soft-Skills wie Kommunikation oder Präsentationsfähigkeiten“ (ebd.). Auf dieser Grundlage hätten „sich in den Hochschulen in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts viele Zentren und Programme für Schlüsselqualifikationen gebildet“ (ebd., 112) – ein Vertreter dieser Perspektive sei etwa „der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft mit der *Future Skills Initiative*“ (ebd.; hervorgeh. i. O.).

Zu dieser Perspektive trete „in den letzten zehn Jahren verstärkt eine zweite Sichtweise, die der ersten mittlerweile konkurrierend gegenübersteht“ (Ehlers 2020a, 112). Diese fasse „*Future Skills* in einer integrativen Weise [auf]“ (ebd.) und werde auch vom *Next Skills*-Projekts aufgegriffen. Sie ziele darauf ab, „Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Wissensvermittlung und die Entwicklung von Skills nicht als zwei Additive, sondern als ein integratives Konzept gesehen wird“ (ebd.). Hochschullehrveranstaltungen seien demnach in einer Weise zu gestalten, dass „grundsätzlich die Entwicklung von Kompetenzen und nicht nur die Vermittlung von Wissen angestrebt werden soll“ (ebd.). Auch wenn dabei häufig noch zwischen domänenspezifischen, generischen bzw. domänenübergreifenden Kompetenzen unterschieden werde, sei der „Fokus dieser Sichtweise auf *Future Skills* die Handlung eines Individuums bzw. eines zukünftigen Professionals“ (ebd.; hervorgeh. i. O.). Ob Future Skills jedoch nur auf Basis studienfachbezogenen oder fachfremden Wissen gefördert werden sollten, wird nicht explizit diskutiert. Implizit deuten die Beschreibungen der einzelnen Future Skills darauf hin, dass dabei auch gesellschaftstheoretisches Wissen (außerhalb des Studienfachs) relevant sein dürfte.[93]

In Ehlers' (vgl. ebd., 112) Future Skills-Konzept spielt ferner der Handlungsbegriff eine zentrale Rolle: „Handlung als Bezugspunkt integriert immer Bestände von Wissen, Motivation, Willen,

[93] Vgl. z. B. die Erläuterungen zur *Digitalkompetenz*: „Digitalkompetenz umfasst Medien- und Informationskompetenzen. Als Future Skill bezieht sie sich vor allem auf a) das Wissen um digitale Medien und deren (auch gesellschaftliche) Wirkungsweisen, b) die Anwendungskompetenz, c) die Kompetenz, mithilfe digitaler Medien Kommunikation und Zusammenarbeit zu gestalten sowie d) eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Nutzung, der Gestaltung, der gesellschaftlichen Bedeutung, der Informationsqualität und e) deren Bedeutung für das eigene Leben und das der Gesellschaft als Ganzes sowie f) den gesellschaftlichen Wirkungs- und Machtmechanismen, die Digitalisierung bewirkt.“ (Ehlers 2020, 85-86)

Haltung und Wertvorstellungen in ein komplexes Gefüge von Dispositionen, die dann in einer Handlung als Performanz Ausdruck finden können." Dieses Handlungsverständnis integriert Ehlers (vgl. ebd., 113-117) schließlich auch in seine bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen. Lernen wird zunächst als

> „als eigenaktiver Prozess verstanden, der in sozial-ökologischen Räumen stattfindet und durch diese gleichermaßen ermöglicht und begrenzt ist. Dabei wird Lernen auch an den Handlungsbegriff gekoppelt verstanden und als Aktivität aufgefasst, die dazu dient, subjektiv empfundene Handlungsbarrieren zu überwinden, eben durch Lernaktivitäten (Holzkamp 1993)." (Ehlers ebd., 113)

Bezugnehmend auf Holzkamp (vgl. 1993, 21; nach Ehlers 2020a, 114) vertritt Ehlers (2020a, 114) den Standpunkt, dass „Menschen […] sich ihre Welt perspektivisch und mit intentionalem Bezug [erschließen]". Entsprechend werde die Welt „vom je eigenen Standpunkt aus als bedeutungsvoll wahrgenommen. Diese Bedeutungen werden zu Handlungsprämissen, auf deren Grundlage jeder Mensch aus für sich vernünftigen Gründen handelt" (ebd.). Ein solcher Lernansatz sei auch für Bildung ein „wichtiger und konstitutiver Prozess" (ebd.).

Grundsätzlich beschreibe Bildung in einem ganzheitlichen Verständnis „das Bemühen, ein dreifaches Verhältnis auszubilden, zu mir selber, zu einem Gegenstand und zur sozialen Umwelt" (ebd.). An späterer Stelle wird dieses Verhältnis explizit auf bildungstheoretische Überlegungen Meders (vgl. 2007, 199ff.; nach Ehlers 2020a, 142) bezogen. Dessen Bildungsbegriff mache

> „klar, dass Bildung als Forschungsgegenstand nicht ein Substrat oder eine Substanz ist, sondern eine Relation – also ein Verhältnis bzw. eine Beziehung. Diese dreigeteilte Struktur ist im vorliegenden Future Skills Konzept übernommen worden, indem das Future Skills Konzept Kompetenzfelder für alle drei Bereiche enthält. Was am Einzelnen erkannt werden kann, ergibt sich dabei aus der Relation, bzw. dem Verhältnis, das als Verhalten bezeichnet werden kann (Meder 2007)." (Ehlers 2020a, 142)

Ein solcher Bildungsbegriff muss nach Ehlers (2020a, 142) allerdings „als Konzept des dreifachen Verhältnisses normativ aufgeladen werden, damit klar ist, wie das richtige Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst aussieht" (Ehlers 2020a, 142). Er betont an mehreren Stellen, dass Future Skills zum einen die gesellschaftliche Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeit (vgl. ebd., 3-4, 131-132, 141-143, 198; 206-207) und zum anderen ein möglichst autonomes Handeln in der Berufs- und Lebenswelt fördern sollten (vgl. ebd., 16, 50, 63, 68-69, 116-117, 141, 148). Dieser normative Anspruch kommt zumindest in Teilen auch in den Kompetenzbeschreibungen zum Ausdruck. So wird etwa der Future Skill der Selbstbestimmtheit

als Fähigkeit definiert, „im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung produktiv zu agieren und sich Räume zur eigenen Autonomie und Entwicklung zu schaffen, sodass die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse in Freiheit und *selbst-bestimmt* angestrebt werden kann“ (ebd., 68; hervorgeh. i. O.). Mit Verweis auf Klafki (vgl. 2003; nach Ehlers 2020a, 17) führt Ehlers (2020a, 117) außerdem an, dass i. S. dieser Zielsetzung „Selbstbestimmung nicht subjektivistisch verstanden werden darf, sondern immer unter dem Gesichtspunkt der verantwortlichen Bezogenheit des einzelnen Menschen auf seine Mitmenschen, auf Kultur, Gesellschaft und Politik.“ Eng mit dieser Zielstellung verbunden sei als weiterer normativer Orientierungspunkt die *Selbstorganisation*:

> „In Bezug auf Organisationen, Umwelt soziale Systeme bedeutet Selbstorganisation ein geringer werdender Einfluss hierarchisch vorgegebener Systemgrößen. In Bezug auf den Pol der Objekte von Bildungsbemühungen bedeutet Selbstorganisation als normative Orientierung, weniger vorgegebene kanonische Bildungsobjekte vorzusehen, und in Bezug auf die subjektive Dimension des strukturellen Bildungsbegriffes übersetzt sich Selbstorganisation in Selbstbestimmung und Autonomie und weniger fest bestimmte subjektive Verhaltens- und Lebensmuster.“ (Ehlers 2020a, 116-117)

Ehlers (ebd., 3) geht ferner davon aus, dass „das heutige Fach- und Expert(inn)enwissen“ in Zukunft „nur noch einen kleinen Teil darstellen [wird], an dem sich zukünftige Generationen auf ihrer Suche nach Lösungen komplexer Probleme orientieren werden können“ (ebd.). Diesen Gedanken führt er an späterer Stelle unter Bezugnahme auf die in der *Next Skills*-Studie erhobenen Interviewdaten weiter aus (vgl. ebd., 50-51). So werde in den Befragungen

> „darauf hingewiesen, dass Future Skills vor allem die Entwicklung der Gestaltungs- und der kritischen Dimension von Kompetenz notwendig machen […]. Individuen konnten sich in der Vergangenheit darauf beschränken, Wissen, Methoden und Tools anzuwenden; künftig wird es aber zunehmend wichtiger werden, neues Wissen, Methoden und Tools originell und auf kreative Art und-Weise zu entwickeln“. (ebd., 51)

Ehlers (2020a, 16) überführt die „Relativität des Fachwissens“ schließlich in ein Schaubild:

Abbildung F.1: Änderung bei objektbezogenen Kompetenzen nach Ehlers (2020a, 51)

Hierbei verdeutlichen die farblichen Hervorhebungen die Annahme, dass *Wissen* und *Anwendung* bisher den Fokus von Kompetenzorientierung ausgemacht hätten, wobei gerade diese beiden Aspekte künftig weniger relevant seien als die bisher vernachlässigten Foki *Gestaltung* sowie *Kritische Reflexion* – letztere beiden Foki scheinen hier den Stufen *Beurteilen* (Stufe 5) und *Erschaffen* (Stufe 6) in Gröblinghoffs (vgl. 2015, 5) taxonomischer Darstellung der kognitiven Prozessdimension (Können) zu entsprechen. Auf dieser Basis benennt Ehlers (vgl. 2020a, 229-262) unterschiedliche Aspekte, die für das künftige Lehren und Lernen an Hochschulen bedeutsam seien. Darunter fielen etwa die „Weiterentwicklung von Prüfungs- und Bewertungspraktiken, Peer-Learning und Peer-Validierungs-Ansätze, das Umsetzen akademischen Lernens und Lehrens als Lerngemeinschaft sowie ein verstärkter Fokus auf Future Skills“ (ebd., 229). Künftig seien etwa digitale, vernetzte und nicht zuletzt informelle Lehr-Lern-Formate von Bedeutung, um individuellere und flexiblere Studienprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., 234-237 und 247-249).

Die Frage nach dem geeigneten Verhältnis von fachspezifischen und fachfremden relevanten (wissenschaftlichen) Wissensbeständen für den Erwerb von Future Skills wird nicht explizit diskutiert. Ehlers' (ebd., 239) Eintreten für mehr „[i]nter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen“ (ebd., 239) deutet jedoch auf einen Kompetenzerwerb hin, der auch fachfremde Wissensbestände zugrunde legt. Es sei zwar „sinnvoll und sogar unerlässlich, dass die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen einen eigenen Kern, eine eigene Identität, eigene Methoden, Inhalte, Forschungsrichtungen, Wissensbestände und Lehrtraditionen entwickeln und pflegen“ ebd., 237). Doch angesichts gesellschaftlicher Problemlagen bedürfe es für ein Studium „eine[r] breite[n] Orientierung und [der] Fähigkeit zur Navigation in verschiedenen Wissenschaftsgebäuden“ (ebd., 238). Ehlers (ebd.) fordert daher eine Hochschulbildungspraxis, die von (auch gesellschaftlichen) Problemen ausgehe. Diese sei

> „notwendig, um die Frage zu beantworten, was die jeweils einzelne Wissenschaftsdisziplin zur Lösung eines spezifischen Problems eigentlich beiträgt, wie dieser Beitrag in Bezug auf alternative Beiträge anderer Wissenschaften und/ oder Disziplinen bewertet und gewichtet werden kann, und wo sich Lücken auftun, die Fragen an weitere Wissenschaften stellen.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund sei „[d]ie Methode der Problemorientierung […] der eigentliche Schlüssel im Hochschulstudium, um trans- und interdisziplinär wissenschaftliche Ansätze aufeinander zu beziehen […]. Denn: Probleme folgen keiner Disziplin“ (Ehlers 2020a, 238). Ein solches Lernen erfordere neben der „Verknüpfung und Anwendung des Erlernten in konkreten

und realen Aufgabenstellungen“ (ebd.) eine aktive Bearbeitung relevanter Fragestellungen „aus Praxis und Gesellschaft“ (ebd.) sowie die „Erarbeitung von interdisziplinären Lösungsansätzen“ (ebd.).

Zusätzlich zu der bereits dargestellten normativen Zielsetzung von Future Skills stellt Ehlers (2020a, 115) im Rahmen kompetenztheoretischer Überlegungen die Frage:

> „Was ist der Zweck eines universitären Studiums? Bildung durch Wissenschaft oder Kompetenzentwicklung für den Beruf? Oder beides? Kompetenzorientierung ist zum Zauberwort für Lehren und Prüfen und damit auch für die Gestaltung von Studiengängen geworden. Dabei lässt sich Bildung nicht auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren. Ein Hochschulstudium muss beides bieten: Möglichkeiten zum Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sich als solche überprüfen lassen, und Gelegenheiten für Bildung durch Wissenschaft, die sich als Ganzes der Kontrolle weitgehend entzieht (Reinmann 2014).“

Was Ehlers (vgl. 2020a) unter einer *Bildung durch Wissenschaft* versteht und in welchem Verhältnis er diese zu einem Future Skills-bezogenen Kompetenzerwerb sieht, geht aus seinen Ausführungen jedoch nicht hervor.[94] Dennoch fällt auf, dass Aspekte einer *wissenschaftlichen Befähigung* wie das *Verstehen, Hervorbringen und kritische Reflektieren wissenschaftlicher Erkenntnis* in den umfassenden Erläuterungen der 17 identifizierten *Future Skills* (vgl. Ehlers 2020a, 57-107) genauso wenig zur Sprache kommen wie der Begriff *Wissenschaft* selbst. Zwar wird die Bedeutung von Wissenschaft in der Forderung nach Inter- und Transdisziplinarität sichtbar, doch wird gerade dieser Abschnitt (vgl. Ehlers 2020a, 237-239) nicht mit *Future Skills* in Verbindung gesetzt. Während außerdem das obige, Reinmann (vgl. 2014) aufgreifende, Zitat von der Universität ausgeht, bezieht sich ein Zwischenfazit Ehlers' (vgl. ebd., 222-227) auf

[94] Für Reinmann (vgl. 2014), auf die sich Ehlers (vgl. 2020a, 115) im obigen Zitat bezieht, lässt sich „Bildung als Ergebnis“ (Reinmann 2014, 1) zwar „nicht auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren“ (ebd.), doch schließen sich „Bildung als Prozess und Kompetenzentwicklung […] aber auch nicht aus“ (ebd.). Damit beschreibt sie zunächst dieselbe Position wie in ihrer späteren Gemeinschaftspublikation mit Huber (vgl. Huber und Reinmann 2019, 64-65). Eine Voraussetzung für eine kompetenzorientierte *Bildung durch Wissenschaft* seien bspw. *prüfungsfreie* Lehr-Lern-Formate: „Es sind Lehr- und Lernräume zu schaffen, in denen man ohne Prüfungszwang interessenorientiert lernen, experimentieren und Umwege gehen kann und darf (Wunderlich, 2005. S. 208). Damit meine ich nicht nur das freie Selbststudium oder ein begleitetes Selbststudium (vgl. Zellweger Moser & Jenert, 2011), das Lehrende mit Aufgaben und Feedback unterstützen. Ich meine damit auch die klassische Lehrveranstaltung. Diese kann und soll zwar Ziele vorgeben und einem vorgedachten Unterrichtsentwurf folgen, aber immer auch einen Rahmen für Aushandlungsprozesse eben dieser Ziele bieten und Spielräume dafür haben, den Veranstaltungsentwurf bei Bedarf anzupassen und zu verändern. Lehr-Lernräume dieser Art nenne ich in Anlehnung an Werner Sesink (2014, S. 40) potenzielle Bildungsräume. Diese können sich aber nur entfalten, wenn nicht jede gezeigte (und nicht gezeigte) Leistung erfasst und bewertet wird. Damit geht der Anspruch einher, prüfungsfreie Lehrveranstaltungen – also frei von summativen Prüfungen – anzubieten. Trotzdem können diese an denselben Kompetenzzielen orientiert sein wie die über das Studium verteilten Prüfungen mit Rechtsfolgen.“ (Reinmann 2014, 7)

Hochschule und Universität gleichermaßen, weshalb auch unklar bleibt, ob Future Skills an eine spezifische Idee universitärer Bildung geknüpft werden.

Schließlich beschäftigt sich Ehlers (vgl. 2020a, 203-207) auch mit der Frage nach einem zeitgemäßen Verständnis von *Employability* als Ziel von Hochschulbildung:

> Wie kann ein umfassendes Konzept von Employability als Bezugskonzept für Hochschulbildungsprozesse nutzbar gemacht werden, welches weiter gefasst ist und sowohl Kompetenzentwicklung, Identitätsbildung als auch Sozial- und Humankapital mit einbezieht, anstatt Qualifikationsziele aus dem aktuellen Status Quo von Berufsprofilen abzuleiten? (ebd., 205)

Ein Employability-Verständnis „in einem umfassenden Sinne" (Ehlers 2020a, 206) umfasse drei Dimensionen:

- *Karriere-Identität*, verstanden als „kognitiv-affektive Repräsentationen hinsichtlich der Erwartungen und Ziele an die eigene berufliche Entwicklung" (Ehlers 2020a, 206), worunter „auch sämtliche berufsbezogene Perönlichkeitseigenschaften, Werte und Normen sowie Verhaltensmuster und Erfahrungen einer Person" (ebd.) fielen;
- *Anpassungsfähigkeit*, bezogen auf den „Willen sowie die Selbstwirksamkeit, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verändern, um den sich ändernden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden" (Ehlers 2020a, 206);
- *Sozial*- und Humankapital, definiert als „soziale Netzwerk sowie Eigenschaften eines Individuums wie Bildung, Alter, Geschlecht, Arbeitserfahrung, Herkunft etc." (Ehlers 2020a, 206).

b. Kritische Einordnung

Eine Besonderheit an Ehlers' (2020a, 6) Future Skills-Konzept ist, dass dieses nicht nur durch Perspektiven „der Ökosystemtheorie, aus der Physik im Bereich der Forschung über emergente Systeme und Selbstorganisation sowie die Kybernetik in der Verhaltensforschung" begründet wird, sondern auch durch eigens durchgeführte Befragungen im Rahmen der Studie *NextSkills*. Zwar entsprechen die Befunde dem theoretischen Überbau weitestgehend, der die Bedeutung von *Selbstorganisation in zukünftigen Handlungskontexten* hervorhebt, doch eignen sich, wie Kalz und Reinmann (vgl. 2024, 4; hervorgeh. i. O.) in ihrer Kritik am Future Skills-Diskurs anmerken, die empirischen Befunde nicht dazu, den normativen Charakter von „Kompetenz- oder Future Skills-Modelle[n] zu ‚belegen'" (ebd.; hervorgeh. i. O.). Insofern

mutet Ehlers' (vgl. 2020a, IX) Bemerkung im Vorwort, dass alle Hauptteile der Publikation „anhand empirisch abgesicherter Konzepte bearbeitet [werden]“ etwas problematisch an. Trotz dieses Umstands wird sein Kompetenzmodell durch die zuvor dargestellten bildungstheoretischen Überlegungen auch normativ und weitestgehend schlüssig begründet (vgl. ebd., 141-143).

Es fällt außerdem auf, dass die Begründung von Future Skills durch Argumente erfolgt, die den Diskurs über Schlüsselkompetenzen in den letzten Jahrzehnten maßgeblich geprägt haben.[95] Somit erscheint auch die von Kalz (vgl. 2023, 340) sowie von Kalz und Reinmann (vgl. 2024, 1) geäußerte Kritik an einer fehlenden Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Schlüsselkompetenzen berechtigt. Aufgrund der weitestgehend identischen Begründung und Definitionen von Future Skills und Schlüsselkompetenzen[96] liegt eher der Schluss nahe, dass Ehlers' (vgl. 2020a) Studie die Bedeutung des Konzepts der Schlüsselkompetenzen unter den Bedingungen der Gegenwart in *aktualisierter Form* unterstreicht – u. a. durch den Fokus auf digitale Technologien und deren Einfluss auf den Wandel von Organisationen im Berufs- und Bildungssektor. Interessanterweise betont Ehlers (2020a, 85) selbst, dass „Digitalkompetenz […] in puncto Wichtigkeit als Future Skill gar nicht hoch genug eingeschätzt werden [kann]“.

Für diese Sichtweise spricht ferner, dass er das Verhältnis beider Begriffe an anderer Stelle in ähnlicher Form zu bestimmen versucht, indem er Future Skills als eine Art Fortsetzung der Begriffe Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen versteht:

> „In Deutschland hat sich – nach Schlüsselqualifikation beginnend mit Mertens 1974 - seit den 90ern der Begriff Schlüsselkompetenzen etabliert (Kunze 2021), der nun durch Future Skills (Ehlers 2020) weitergeführt wird, die als spezifische Profilierung von Handlungskompetenzen verstanden werden können.“ (Ehlers 2022, 9)

[95] So wurde bereits in Kapitel C.IV.1.b deutlich, dass den Kontext von Schlüsselqualifikationen u. a. aktualisierte Auffassungen von neuen „Produktions- und Managementkonzepten (flache Hierarchien, Partizipation, Dezentralisierung, Delegation von Verantwortung, Selbstorganisation)“ (Wildt 1997, 201) bilden – ein Aspekt, auf den sich auch Chur (vgl. 2012, 293) explizit bezieht. Weil die Ansätze über Schlüsselqualifikationen seit Mertens (vgl. 1974a und 1974b) den Versuch darstellten, mit der „Ungewißheit und Unbestimmbarkeit“ (Laur-Ernst 1996, 18) künftiger Arbeitsanforderungen „fertig zu werden“ (ebd.), zielen diese Konzepte – genau wie Ehlers' (vgl. 2020a) Future Skills-Konzept – auf die *selbstorganisierte Handlungsfähigkeit in unsicheren und unterschiedlichen Kontexten* ab, auf die der soziale und technologische Wandel maßgeblich und in beschleunigter Form einwirkt (vgl. Negt 1993, 659; Chur 2012, 298).

[96] Ehlers (vgl. 2020a, 74) Definition von Future Skills ist bspw. Landwehrs (1996, 92; hervorgeh. i. O.) Verständnis von Schlüsselqualifikationen erstaunlich ähnlich: "Der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ ist ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren.“

Der Fokus auf technologische Innovationen drückt sich später auch in Ehlers' et al. (vgl. 2024b, o. S.) Studie *AI Comp* aus, die einen „Beitrag zur Erforschung von Zukunftskompetenzen für eine zunehmend von Künstlicher Intelligenz (KI) geprägten Lebens- und Arbeitswelt“ leisten wolle (‚sich jedoch nicht auf Hochschulbildung, sondern auf den Bildungssektor allgemein bezieht). Weil aber bspw. Negts (vgl. 1997b, 94) technologische Kompetenz bereits über eine „nur technische Qualifizierung im Sinne von Fertigkeit“ hinaus auch auf die (gesellschafts-)kritische Technologiefolgenabschätzung abzielt, erscheint es zweifelhaft, ob die Digitalkompetenz tatsächlich einen neuen Aspekt darstellt, der Future Skills von Schlüsselkompetenzen eindeutig abgrenzen könnte. Ähnlichkeiten zum Diskurs über letztere kommen auch im Bereich organisationsbezogener Kompetenzen zum Ausdruck (vgl. Ehlers 2020a, 86-93): Dabei erinnert Sensemaking – definiert als „die Bereitschaft und Fähigkeit, die sich schnell wandelnden Sinnstrukturen von Future Organisations zu verstehen, bestehende Sinnstrukturen oder die Entstehung neuer zu befördern, dort wo sie abhanden gekommen sind“ (Ehlers 2020a, 87) – stark an Negts (vgl. 1997b, 89-90) Metakompetenz zum *Herstellen von Zusammenhängen*, während Ehlers' (vgl. 2020a, 89-90) Zukunfts- und Gestaltungskompetenz der Historischen Kompetenz bzw. Utopiefähigkeit bei Negt (vgl. 1997b, 100) sehr nahekommt.

Eine wirklich *neue* Qualität der Future Skills gegenüber *Schlüsselkompetenzen* scheint eher darin zu liegen, dass erstere auch auf Basis von Befragungen empirisch ermittelt und nicht nur durch bildungs-, kompetenz- oder gesellschaftstheoretische Überlegungen bestimmt wurden.

Die starke Überschneidung zu *Schlüsselkompetenzen* ist auch in der dreidimensionalen interdependenten Kompetenzstruktur erkennbar, die starke Ähnlichkeit mit Roths (vgl. 1971, 180) Kompetenztrias aufweist. Analog zu den meisten in Kapitel E.I behandelten Konzepten integriert Ehlers' (vgl. 2020a, 58) dreidimensionales Kompetenzmodell kognitiv-rationale sowie motivational-affektive Kompetenzmerkmale gleichermaßen. Auch der Rückgriff auf Holzkamps (vgl. 1993; nach Ehlers ebd., 113) Handlungsbegriff entspricht letztlich den Überlegungen zum handlungsorientierten Lernen, wie er im Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zum einen in berufspädagogischen Ansätzen (vgl. Bunk 1990, 178-180 und Reetz 1991, 34-37) und zum anderen in den hochschulbezogenen Konzepten Churs (vgl. 2012, 306-308) und Ufert (2015e, 36-37) explizit zum Ausdruck kommt. Somit kann auch der Verweis auf Handlungskompetenzen nicht als Alleinstellungsmerkmal von Future Skills gelten. Schließlich findet sich auch Ehlers' (vgl. 2020a, 238) Forderung nach einem stärker inter- und

transdisziplinär ausgerichtetem Studium bereits in den Ausführungen Churs (vgl. 2012, 296) wieder.

Weniger präzise erscheint aus kompetenztheoretischer Sicht Ehlers' (vgl. 2020a, 58) Beschreibung von Werten, Einstellungen, Motiven, Temperament, Habitus, Routine etc. als Persönlichkeitsmerkmale, welche Teil des Future Skills-Kompetenzkonstrukts bilden. Denn im Vergleich zu Ufert (vgl. 2015c, 28) unterscheidet er dabei nicht zwischen veränderbaren und stabilen Persönlichkeitsmerkmalen. Die meisten Future Skills bei Ehlers (vgl. 2020a, 60-100) und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company (vgl. 2018) – letztere werden im folgenden Abschnitt dargestellt und diskutiert – stellen bspw. aus der Sicht von Pietzonka (2024, 273) „keine erlernbaren Skills, sondern dispositionale Eigenschaften eines Menschen“ dar. Pietzonka (vgl. ebd., 272) unterscheidet zwar richtigerweise zwischen *States* und *Traits* als erlern- und trainierbaren Kompetenzen bzw. stabilen (d. h. nicht veränderbaren) Zuständen. Allerdings macht er an keinem Beispiel deutlich, wo Ehlers fälschlicherweise einen *Trait* mit einem *State* verwechselt habe. Ehlers (vgl. 2020a, 60-100) Kompetenzdefinitionen (vgl. Ehlers 2020a, 60-100) erwecken vielmehr den Eindruck, dass sich der Erwerb von Future Skills auf *veränderbare* motivational-affektive Kompetenzmerkmale wie individuelle Einstellungen bezieht.

Ganz i. S. Reetz‘ (vgl. 1991) Verständnis von Schlüsselqualifikationen betrachtet Ehlers Future Skills nicht als Ersatz*,* sondern als Ergänzung des Fachwissens, um auf diese Weise Handlungsfähigkeit (Kompetenz) von Studierenden ermöglichen.

Fraglich bleibt jedoch, ob das wissenschaftliche Fachwissen künftig wirklich „nur noch einen kleinen Teil darstellen [wird]“ (Ehlers 2020, 3). Gegen diese Auffassung sprechen zum einen die in Kapitel E.I.2 und 4 dargestellten Befunde der Expertise- und Transferforschung, die auch in Kalz‘ und Reinmanns (vgl. 2024, 6) ihrerseits zu kurz greifenden Kritik[97] am Future Skills-Konzept zum Ausdruck kommt.[98]

[97] Kalz‘ und Reinmanns (vgl. 2024, 5) Fokus auf einen rein studienfachbezogenen Kompetenzerwerb ist aus bildungstheoretischer Sicht unzureichend begründet. Denn die inhaltliche Fundierung des Kompetenzerwerbs ergibt sich erst, wie Wildt (2002, 23) richtigerweise anmerkt, aus dem übergeordneten Bildungsverständnis und weniger aus einer kognitionspsychologisch verengten Betrachtungsweise (vgl. Kapitel E.III).

[98] Eine Literaturübersicht über empirische Studien von Helmrich und Leppelmeier (vgl. 2020, 9-10) widerspricht der These, dass die Halbwertszeit fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für das spätere berufliche Handeln immer geringer würde. Vielmehr sei davon auszugehen, dass bspw. medizinisches Fachwissen auch nach der Ausbildung von großer Bedeutung für das berufliche Handeln als Arzt bzw. Ärztin sei. Zugleich weisen die Autoren darauf hin, dass durch die wachsende Komplexität technischer Systeme und den digitalen Zugang zu Wissen bspw. die

Im Vergleich zu den Ansätzen über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen in Kapitel F.I. bleiben Ehlers (vgl. 2020a, 111-112) Ausführungen zum curricularen Design Future Skills-basierter Lehr-Lernformate tendenziell vage. Der beiläufige Verweis auf domänenspezifische und generische Kompetenzen lässt außerdem nicht erkennen, in welchem Grad Future Skills von studienfachbezogenem Wissen abhängen und ob diese womöglich auch auf fachfremden Wissensbeständen gründen sollten (vgl. ebd., 112) – die Beschreibungen der Future Skills deuten zumindest letzteres an (vgl. Ehlers 2020a, 85-86). Entsprechend werden den einzelnen Future Skills-Definitionen auch keine spezifischen *Wissenselemente* i. S. Uferts (vgl. 2015a) zugeschrieben.

Der insgesamt sehr gering ausfallende Bezug von Future Skills zum Bildungsziel der wissenschaftlichen Befähigung, der etwa in der Forderung nach Transdisziplinarität allenfalls implizit zum Ausdruck kommt (vgl. Ehlers 2020a., 238), legt nahe, dass Ehlers' Idee von Hochschulbildung nicht dem in D.III.8 herausgearbeiteten Verständnis universitärer Bildung entspricht, das zuvorderst auf dem wissenschaftlichen Weltaufschluss gründet. Vielmehr erscheinen Persönlichkeitsentwicklung und Employability als Bildungsziele von der wissenschaftlichen Befähigung losgelöst. Analog zu Orth (vgl. 1999, 106) entsprechen Ehlers (vgl. 2020a, 117) bildungstheoretische Überlegungen, die bezugnehmend auf Klafki (vgl. 2003; zitiert nach Ehlers 2020a, 117) die individuelle Selbstbestimmung ebenso wie die gesellschaftliche Solidarität und Partizipationsfähigkeit ins Zentrum stellen, mehr dem Anspruch einer nicht zwingend wissenschaftsorientierten Allgemeinbildung.

2. Future Skills nach dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company

a. Hermeneutische Rekonstruktion

Wie in Kapitel C.IV.2.c.i bereits angedeutet wurde, hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Kooperation mit der Unternehmens- und Strategieberatung McKinsey & Company in den vergangenen Jahren mehrere Publikationen zu Future Skills veröffentlicht. Neben dem Anspruch, durch Future Skills relevante Kompetenzen für eine zunehmend digitaler

Kompetenz zum Wissensmanagement ebenso wie digitale Kompetenz als künftige Schlüsselkompetenzen zu betrachten seien (vgl. ebd., 12-13). Vor diesem Hintergrund sollte das Verhältnis von Fachwissen und darauf gründender Handlungskompetenz, wie es Ehlers (vgl. 2020a, 51) in der zuvor dargestellten Grafik illustriert, eher als ausgewogen betrachtet werden.

werdende Gesellschaft zu fördern, versteht sich der Stifterverband grundsätzlich als ein „schlagkräftiges und einflussreiches Netzwerk aus mittlerweile 3.500 Unternehmen, Stiftungen, Wissenschaftsorganisationen und Privatpersonen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.d), das „systematisch Bildung und Wissenschaft mitgestaltet“ (ebd.). Durch das Zusammenbringen „engagierte[r] Menschen, Unternehmen und Organisationen“ (ebd.) wolle man „das Bildungs- und Wissenschaftssystem wirksam und zielgerichtet […] verändern. So tragen wir dazu bei, die Innovationskraft der Gesellschaft zu stärken“ (ebd.). Der Fokus von McKinsey & Company (o. J.a) im Bereich Bildung liegt laut eigener Aussage auf “improving education and employment outcomes for all to create a more prosperous society with equal opportunity, and enabling new research that builds stronger communities.”

Das aktuelle Future Skills-Modell des Stifterverbands und McKinsey (vgl. Suessenbach et al. 2021) stellt eine konzeptionelle Weiterentwicklung des 2018 veröffentlichten Ursprungsmodells dar. Als Positionspapier verfasst, nahm dieses diejenigen Kompetenzen in den Blick, „die in den kommenden fünf Jahren für Berufsleben und gesellschaftliche Teilhabe deutlich wichtiger werden“ (Kirchherr et al. 2018, 2). Die Autorengruppe des aktualisierten Positionspapiers setzt sich zum einen aus Julian Kirchherr (vgl. McKinsey & Company o. J.b) und Julia Klier (vgl. McKinsey & Company o. J.c) zusammen, die bei McKinsey für organisationelle Transformation bzw. die Beratung staatlicher sowie privatwirtschaftlicher Klienten zuständig sind. Zum anderen aus Felix Suessenbach, der als „wissenschaftlicher Referent im Bereich ‚Bildung und Förderung‘ im Stifterverband“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.e) tätig ist und dessen Fokus „im Bereich ‚Future Skills‘ sowie in der Analyse und Aufbereitung bildungsbezogener Daten“ (ebd.; hervorgeh. i. O.) liegt. Auch Matthias Winde „ist Mitglied der erweiterten Geschäftsführung des Stifterverbandes“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.f) und „leitet das Handlungsfeld ‚Bildung & Kompetenzen‘ und das Fokusthema ‚Future Skills verankern‘“ (ebd.; hervorgeh. i. O.).

In einem weiteren Diskussionspapier *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen* heben Meyer-Guckel et al. (2019, 2) hervor, dass „der kompetente Umgang mit digitalen Technologien und internetbasierten Anwendungen wichtiger werden [wird].“ Basierend auf einer „Befragung von mehr als 600 Unternehmen haben Stifterverband und McKinsey quantifiziert, dass innerhalb der nächsten fünf Jahre rund 700.000 Menschen mit speziellen technologischen Future Skills (Tech-Spezialisten) fehlen werden“ (ebd., 3). Weiterhin müssten „jeweils

mehr als 2,4 Millionen schon Erwerbstätige in Schlüsselqualifikationen wie agilem Arbeiten, digitalem Lernen oder Kollaborationstechniken befähigt werden“ (ebd.). Weil Unternehmen bei der Personalrekrutierung „um diejenigen Absolventen [buhlen], welche die notwendigen IT-Kompetenzen und digitalen Schlüsselqualifikationen während des Studiums erworben haben“ (ebd.), würden Hochschulen „für die Personalstrategien von Unternehmen zunehmend wichtiger“ (ebd.). Unternehmen und Hochschulen seien „beim Thema Future Skills also aufeinander angewiesen“ (ebd.).

Den Ausgangspunkt für die Begründung der aktualisierten Fassung aus dem Jahr 2021 bilden neben dem technologischen Fortschritt gesellschaftliche Herausforderungen, die „[v]on der Digitalisierung bis zum Aufbau einer nachhaltigen Wirtschaft [reichen]“ (Suessenbach et al. 2021, 3). Dabei betont die Autorengruppe, dass sich „die professionellen Anforderungen an Fachkräfte in allen Branchen […] in den nächsten Jahren enorm verändern [werden]“ (ebd.). Weil Anforderungen anspruchsvoller und komplexer würden, „benötigen Organisationen und Individuen ein Set von sogenannten Future Skills“ (ebd.). Dabei sei das erste Kompetenzmodell aus dem Jahr 2018 durch den „Austausch mit Experten aus Wirtschaft und Wissenschaft unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Rückmeldungen unserer Future-Skills-Umfrage 2019 aktualisiert [worden]“ (ebd.). Darüber hinaus seien „Skill-Frameworks internationaler wie nationaler Organisationen (zum Beispiel von UN, OECD, Bundesagentur für Arbeit) einbezogen [worden], und das Framework wurde durch Präsentationen und Diskussionen weiter geschärft“ (ebd.). Die aktualisierte Fassung basiere ferner „auf einer im Juli und August 2021 online durchgeführten Befragung“ (ebd.), an der „sich 377 Unternehmen und 123 Behörden beteiligt [haben]. Befragt wurden leitende Angestellte und Personalverantwortliche zu ihren aktuellen Weiterbildungsstrukturen und den Future Skills“ (ebd.). Weil die „Jahre 2020 und 2021 […] von großen gesellschaftlichen Herausforderungen“ (ebd., 4) geprägt gewesen seien, habe der Druck auf Unternehmen zugenommen, „in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken und zu operieren sowie die Welt von morgen interdisziplinär zu gestalten“ (ebd.). Dieser Umstand schlage sich

> „auch in dem Future-Skills-Framework 2021 nieder: Unternehmen fordern von ihren Beschäftigten deutlich mehr transformative Kompetenzen. Das aktualisierte Framework umfasst nun 21 Kompetenzen in vier Kategorien […]. Dieses Framework spiegelt die Sicht deutscher Unternehmen und Behörden des öffentlichen Sektors wider und wurde in einer Umfrage unter 500 Unternehmen und Behörden bestätigt.“ (ebd., 3)

Über die konkrete Ermittlung der einzelnen Future Skills liefert die Veröffentlichung von Kirchherr et al. (vgl. 2018) zum ersten Kompetenzmodell etwas mehr Informationen, die möglicherweise auch für die zweite Erhebung gelten. So habe der „Stifterverband und McKinsey […] gemeinsam mit Unternehmen die aktuellen Kompetenz-Herausforderungen analysiert und daraus ein Framework der derzeit relevanten Future Skills erarbeitet." (ebd., 3). Dabei wird das methodische Vorgehen an gleicher Stelle weiter präzisiert:

> „Methodisch basieren die im Folgenden dargestellten Ergebnisse auf einer Kombination aus quantitativem und qualitativem Vorgehen: So wurde zunächst ein Workshop mit 40 Teilnehmern aus Start-ups, etablierten Unternehmen, Bildungseinrichtungen sowie aus Politik, Verwaltung und Verbänden veranstaltet. Es folgte eine standardisierte Online-Befragung von insgesamt 607 deutschen Unternehmen aus der gewerblichen Wirtschaft, Versicherungen und Banken. Flankierend wurden 20 leitfadengestützte Experteninterviews mit Personalverantwortlichen aus Unternehmen geführt. Stets wurde berücksichtigt, dass Unternehmen jeder Größe, von Start-ups über den Mittelstand bis zu Großkonzernen, in der Stichprobe vertreten sind." (ebd.)

In der im Zitat erwähnten Online-Befragung wiederum seien die „607 Unternehmen, darunter Großunternehmen, Start-ups sowie kleine und mittlere Unternehmen, […] im Juni 2018 online dazu befragt [worden], inwieweit Mitarbeiter über einzelne der oben beschriebenen Future Skills verfügen bzw. verfügen müssten" (ebd., 8). Das darauf gründende Kompetenzmodell sei „weder eine starre allgemeingültige Kategorisierung" (ebd.), noch solle es bereits vorhandene Frameworks „(zum Beispiel von OECD, World Economic Forum, McKinsey, Global Institute, Ashoka Foundation)" (ebd.) ersetzen. Stattdessen ziele es darauf ab, „augenblickliche Trends und Bedarfe der deutschen Wirtschaft abzubilden, Kompetenzlücken zu antizipieren und dadurch kurz- bis mittelfristige Impulse für Bildungspolitik und (Weiter-)Bildungseinrichtungen zu geben" (ebd.). Ob den Unternehmensbefragungen und dem im Zitat erwähnten Workshop zunächst eine (bildungs-)theoretische Vorarbeit zur Identifikation der als relevant erachteten Kompetenzen vorausging, geht aus der Beschreibung der Methodik nicht hervor.

Der Fokus auf *augenblickliche* Trends ist auch in der Definition von Future Skills aus dem Jahr 2021 erkennbar, die analog zur Vorgängerversion einen Zeithorizont von 5 Jahren ins Auge fasst:

> „Wir definieren Future Skills als branchenübergreifende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften, die in den kommenden fünf Jahren in allen Bereichen des Berufslebens und darüber hinaus wichtiger werden. Der Zeithorizont bis 2026 wurde gewählt, da er lang genug ist, um die Effekte bereits heute absehbarer Entwicklungen realistisch einzubeziehen. Gleichzeitig ist diese Spanne noch kurz genug, um trotz rasanter technologischer Veränderungen belastbare Aussagen zu den Future Skills treffen zu können. Die Future Skills

> werden sowohl bedingt als auch ergänzt durch spezifisches Wissen und eine entsprechende Werthaltung, also der Bereitschaft zum Handeln. Mit dem Begriff „Kompetenz“ (Weinert 2001) fassen wir all diese Attribute zusammen.“ (Suessenbach et al. 2021, 3)

Die insgesamt 21 ermittelten Future Skills verteilen sich im aktuellen Kompetenzmodell auf 4 Dimensionen, von denen die viertgenannte Dimension der *transformativen Kompetenzen* die wesentliche Neuerung im Vergleich zum dreidimensionalen Vorgänger-Konzept darstellt (vgl. Suessenbach et al. 2021, 3). Die vier Dimensionen inkl. der darunterfallenden Future Skills werden im Folgenden stichpunktartig vorgestellt:

- *Technologische Kompetenzen* beschreiben in diesem Modell Fähigkeiten, „die vor allem für die Gestaltung und effiziente Nutzung von Technologien wichtig sind“ (Suessenbach et al. 2021, 5). Diese würden „hauptsächlich von Tech-Spezialisten ausgeführt“ (ebd.), die „über das neueste Fachwissen [verfügen] und […] es zielgerichtet anwenden [können]“ ebd.). Unter diesen Kompetenzbereich fallen Data Analytics & KI, Softwareentwicklung, Nutzerzentriertes Design, Hardware-/Robotikentwicklung und schließlich Quantencomputing.

- *Digitale Schlüsselkompetenzen* beziehen sich auf „Kompetenzen, durch die Menschen in der Lage sind, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen“ (Suessenbach et al. 2021, 5). Besonders habe „die COVID-19-Pandemie gezeigt, wie wichtig diese Kompetenzen für Berufsleben und gesellschaftliche Teilhabe geworden sind, zum Beispiel für das digitale Homeoffice“ (ebd.). Darunter fallen Digital Literacy, Digital Ethics, Digitale Kollaboration, Digital Learning sowie Agiles Arbeiten.

- *Klassische Kompetenzen* stehen für Fähigkeiten, die den „Grundbaustein für den Berufserfolg darstellen“ (Suessenbach et al 2021, 5). Von diesen Fähigkeiten, die in den Befragungen die höchsten Zustimmungswerte aufgewiesen, sei anzunehmen, „dass sie in den nächsten fünf Jahren weiter an Wichtigkeit gewinnen“ (ebd., 8). Zu den klassischen Kompetenzen werden Lösungsfähigkeit, Kreativität, Unternehmerisches Handeln und Eigeninitiative, Interkulturelle Kommunikation und Resilienz gezählt.

- *Transformative Kompetenzen* werden als unabdingbar angesehen, „um die großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit wie zum Beispiel den Klimawandel oder die COVID-19-Krise angehen und lösen zu können“ (Suessenbach et al. 2021, 5).

Sie „ermöglichen Menschen, sich gesellschaftlicher Herausforderungen bewusst zu werden, visionäre Lösungen zu entwerfen und den Mut zu haben, Andere von diesen zu überzeugen“ (ebd., 7). Die Aufnahme dieser Kompetenzdimensionen wird u. a. damit begründet, dass „Unternehmen […] von ihren Beschäftigten deutlich mehr transformative Kompetenzen [fordern]“ (ebd., 4). Ferner seien diese Future Skills „im Austausch mit Experten aus Wirtschaft und Wissenschaft sowie im Kontext internationaler transformativer Wissensressourcen erarbeitet [worden]“ (ebd., 7). Dazu gehörten neben den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen „die drei transformativen Kompetenzen im Lernkompass der OECD (2021), die Global Skills Taxonomy des World Economic Forums (2021), die digitalen Skills aus der Initiative D21 (2021)“ (ebd.) sowie „Meinungen von Expertinnen und Experten aus Wirtschaft und Bildung“ (ebd.). Unter die transformativen Kompetenzen fallen Urteilsfähigkeit, Innovationskompetenz, Missionsorientierung, Veränderungskompetenz sowie Konflikt- und Dialogfähigkeit.

Dass sich mit den technologischen Kompetenzen und digitalen Schlüsselkompetenzen zwei von vier Dimensionen auf digitale Technologien beziehen, unterstreicht die Bedeutung eines sowohl funktionalen wie auch verantwortlichen Umgangs mit digitalen Technologien innerhalb des Frameworks. Allerdings werden Werthaltungen und Wissensbestände in den konkreten Future Skills-Beschreibungen nicht thematisiert (Suessenbach et al. 2021, 6). Lerntheoretisch begründete Formen des Kompetenzerwerbs kommen im Text ebenso wenig vor – dafür jedoch in Meyer-Guckels et al. (vgl. 2019) Positionspapier über *Strategische Potenziale für Hochschulen* im Kontext von *Future Skills*. Darin plädiert die Autorengruppe zum einen für „aktivierende Lernformen“ (ebd., 8), wozu sie „Ansätze des problem- und projektorientierten Lernens“ zählt. Zum anderen spricht sie sich für „Anpassungen der Curricula“ (ebd.) aus, welche Hochschulen „im Dialog mit Arbeitswelt und Zivilgesellschaft aktiver nutzen sollten“ (ebd.). In transdisziplinären Projekten etwa könnten „Studierende fächerübergreifend in die Lage versetzt werden, in der digitalen Welt ethische Überlegungen und Kontextualisierungen vorzunehmen, agil zu arbeiten sowie Kollaborationstechniken gezielt anzuwenden“ (ebd., 7). Am Beispiel von Data Literacy weisen Meyer-Guckel et al. (2019, 8-9) auch darauf hin, dass Future Skills auch „über herkömmliche Präsenzveranstaltungen im Rahmen von Bachelor- und Masterprogrammen“ – und damit innerhalb der Fächer – gefördert werden könnten.

Neben einem fehlenden Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs über Schlüsselkompetenzen und Future Skills fällt außerdem auf, dass Suessenbach et al. (vgl. 2021, 2-4 und 10) sich zwar an mehreren Stellen allgemein auf Hochschulen beziehen, Bildungsziele dabei aber nicht explizit diskutieren. Auch wird die Bedeutung des Bildungsbegriffs im Text nicht thematisiert. Stattdessen werden Future Skills an einer Stelle im Zusammenhang mit *Bildungsanbietern* oder dem *Bildungssystem* genannt (vgl. ebd., 10).

Allenfalls implizit wird bspw. die wissenschaftliche Befähigung in den Erläuterungen zur Urteilsfähigkeit und Dialog- und Konfliktfähigkeit sichtbar, die u. a. mit den Worten „bewerten wissenschaftlicher Erkenntnisse […]“ (ebd., 6) bzw. „Überwindung disziplinärer und funktionaler Silos“ (ebd.) beschrieben werden. Ob eine so verstandene Urteilsfähigkeit im Rahmen interdependenter Kompetenzbereiche mit allen weiteren Future Skills wie z. B. interkulturelle Kommunikation oder Digital Ethics in Beziehung steht, geht aus dem Text nicht hervor. Gleiches gilt für die „Souveränität gegenüber technologischen oder gesellschaftlichen Veränderungen“ (ebd.), die zum Future Skill der Resilienz gezählt wird.

Selbst wenn man z. B. Urteilsfähigkeit wohlwollend als implizites Eintreten für wissenschaftliche Befähigung wertet, stellt sich die Frage, ob die Kompetenz der Missionsorientierung diesem Anspruch nicht zuwiderläuft. Denn die Beschreibung „Entwicklung einer Mission; Schaffung eines Missionsnarrativs; Fähigkeit, Menschen zu inspirieren, zu überzeugen und zu bewegen“ (ebd., 6) lässt offen, auf welchen (ggf. auch wissenschaftlichen) Kriterien eine solche *Mission* basiert sollte. Hier besteht das potenzielle Risiko, dass wissenschaftliche Kriterien zugunsten eines rein persönlichen Nutzens oder einer bestimmten politischen Agenda vernachlässigt werden.

Die Persönlichkeitsbildung wird eher implizit angesprochen. Im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe, zur welcher Future Skills befähigen sollen, umfasst die Urteilsfähigkeit zwar die „Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen“ wie z. B. „ökologische, soziale, demokratische Ziele“ (ebd.). Doch kommt der humanistische Aspekt individueller Persönlichkeitsentfaltung nicht zur Sprache (vgl. Kapitel D.I.1).

Obwohl Future Skills den Kompetenzbedarf der deutschen Wirtschaft abbilden, wird auch die Berufsvorbereitung als Bildungsziel von Hochschulen nicht explizit thematisiert. Suessenbach et al. (vgl. 2021, 10) heben in diesem Kontext jedoch den Nutzen von Kooperation zwischen Unternehmen, Ed-Techs und Hochschulen hervor. Denn tauschten „sich Unternehmen in

puncto Kompetenzen enger untereinander, aber auch mit Hochschulen und privaten Bildungsanbietern aus, so erhalten alle Akteure ein umfassenderes Bild über den existierenden Future-Skills-Bedarf“ (ebd.). Dabei böten sich „[g]erade bei neuen technologischen Kompetenzen […] Kooperationsplattformen mehrerer Hochschulen an“ (ebd.).

Etwas differenzierter verhält sich bspw. die Beziehung von Future Skills und Bildungszielen aus Sicht des Stifterverbands jenseits der hier bis hierhin dargestellten Publikationen. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung etwa erscheinen besonders die kürzlich auf der Webseite der *Future Skills Journey* veröffentlichen *Lernreisen* interessant. Denn diese sollten Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit bieten, sich „grundlegendes Wissen zu wichtigen Zukunftskompetenzen[99] anzueignen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, o. J.g). Informationen zur Lernreise *Selbstkompetenzen – Reflektiere Deine Persönlichkeit* geben an, dass man nach deren Absolvierung verstehe, „welche Persönlichkeitsmerkmale es gibt“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.h) und man imstande sei zu „reflektieren, wie du deine Persönlichkeitsentwicklung selbst steuern kannst“ (ebd.). Die Lernreise gliedert sich insgesamt in sieben unterschiedliche Stationen, von denen sich Resilienz (Station 7) explizit auf einen Future Skill aus den Kompetenzmodell von 2021 bezieht:

1. *Growth Mindest nach Carol Dweck* (5-minütiges YouTube-Video),
2. *Das Big-Five-Modell: Was unsere Persönlichkeit bestimmt* (3-minütiges YouTube-Video),
3. *The Big Five & more: Dein Persönlichkeitstest* (frei zugänglicher, anonym bewerteter Persönlichkeitstest der Universalität Leipzig, der ca. 20min in Anspruch nimmt),
4. *Selbstbestimmungstheorie* (5-minütiges YouTube-Video),
5. *Selbstmanagement im digitalen Alltag* (ca. 4-stündige Selbstlerneinheit der Technischen Hochschule Lübeck),
6. *Wie Ausdauer und Leidenschaft unseren Erfolg bestimmen* (Interview der Universität Basel mit der Psychologin Angela Duckworth, Lesezeit ca. 20min),
7. *Resilienz – trainiere deine Widerstandskraft* (28-minütiger Podcast).

[99] Weil auf der Webseite der Reiter *Future Skills* auf die im Kompetenzmodell von 2021 genannten Future Skills verweist, wird deutlich, dass der Begriff *Zukunftskompetenzen* sich auf jene Future Skills bezieht (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, o. J.g).

Die ersten beiden Stationen stellen in prägnanten Kurzfilmen Informationen über das Konzept *Growth Mindest* und das psychologische Persönlichkeitsmodell *Big Five* bereit. Allerdings wird schnell deutlich, dass die Kurzfilme nicht zwingend an Studierende gerichtet sind. Denn es werden keine wissenschaftlichen Theorien zur Definition, Erläuterung oder kritischen Einordnung der vorgestellten Persönlichkeitsmodelle herangezogen. Vor dem Persönlichkeitstest weist die Universität Leipzig (o. J.) (Station 3) zumindest darauf hin, dass die Persönlichkeit im vorliegenden Test auf Basis des in Psychologie häufig verwendeten *Fünf-Faktoren-Modells Big 5* ermittelt werde und dass die im Test ermittelten Werte stets relativ zu einer repräsentativen Stichprobe des ausgewählten Geschlechts zu betrachten seien. Eine genauere Beschreibung dieses Persönlichkeitsmodells, wie sie Heinemann (vgl. 2015a, 48-50) in Uferts (vgl. 2015c) zuvor analysierter Publikation über Schlüsselkompetenzen darstellt, findet sich allerdings nicht. Sehr ähnlich verhält es sich bei den folgenden Stationen: Während die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (vgl. 2017) (Station 4) in gleicher Weise wie Station 1 prägnant per Video zusammengefasst wird, bietet die ca. 4-stündige Selbstlerneinheit zum Thema *Selbstmanagement im digitalen Alltag* der Technischen Hochschule Lübeck immerhin eine gewisse Wissenschaftsorientierung. Während einige Kapitel der Selbstlerneinheit mit Kurzvideos und Text – ohne wissenschaftliche Zitate oder Verweise – auskommen, finden sich in den Literaturangaben teils auch wissenschaftliche Publikationen (vgl. Dlugosch und Marks o. J.). Bei Station 6 wird zwar die Rolle von Ausdauer und Leidenschaft für den persönlichen Erfolg anhand eines Interviews mit einer Psychologin thematisiert, allerdings werden dabei die Thesen und Befunde nicht in einen breiten wissenschaftlichen Zusammenhang gestellt. Der abschließende Podcast (Station 7) zwischen Roos Keengen und Lennart Haß (vgl. 2022) thematisiert auf prägnante Weise Ansatz *Coreszon* (Community Resilience Network), der vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf entwickelt wurde. Auf Basis einer Definition von Resilienz nach der *Coreszon*-Methode werden außerdem Praktiken diskutiert, die Resilienz in Gemeinschaften fördern und die man zu Hause selbst ausprobieren könne. Die dahinterstehenden wissenschaftlichen Theorien, verwendeten Methoden und empirischen Befunde kommen dabei nicht zur Sprache. Eine bildungstheoretische, mit normativen Aspekten angereicherte, Perspektive auf das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung, die auch der wissenschaftlichen Befähigung ausreichend berücksichtigt, findet sich in keiner Station. Entsprechend trägt die Lernreise *Selbstkompetenzen – Reflektiere Deine Persönlichkeit* dem *wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handeln* eher wenig Rechnung.

Die gleichen Umstände gelten außerdem für die Lernreise *Lebst du Demokratie?*, die vorgibt, Wissensbestände über verschiedene Demokratieformen, demokratische Werte und mögliche Formen demokratischer Teilhabe zu vermitteln (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft o. J.i). Die Lernreise besteht ebenfalls aus mehreren Stationen und Kurzvideos, Artikeln der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Podcasts. Doch eine *wissenschaftliche Befähigung* auf Basis kritischer Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Daten wird nicht gefördert.

b. Kritische Einordnung

Auffällig ist, dass der gesellschaftliche Bedarf an Future Skills analog zu Ehlers (vgl. 2020a) auf Basis umfangreicher Befragungen ermittelt wurde. Im vorliegenden Fall konnten damit konkrete Kompetenzbedarfe der deutschen Wirtschaft identifiziert werden, die potenziell für das Bildungsziel der *Berufsvorbereitung* von Interesse sind. Im Gegensatz zu Ehlers (vgl. 2020a) ist es zunächst problematisch, dass die Autorengruppe *Future Skills* nicht bildungstheoretisch begründet. Somit stellen die Bedarfe des Arbeitsmarkts sowie gesellschaftliche Herausforderungen die einzigen (normativen) Referenzpunkte dar. Der in Kapitel D.II.4 herausgearbeitete Unterschied zwischen einer primär anthropologisch und gesellschaftstheoretisch begründeten Bildung und einer vorrangig an äußeren, insbesondere beruflichen, Anforderungen orientierten Kompetenz zeigt: Die Future Skills des Stifterverbandes und von McKinsey entsprechen vorrangig letzterer Perspektive (vgl. Kirchherr et al. 2018; Suessenbach et al. 2021). Dabei birgt diese Schwerpunktsetzung das Risiko, Bildungsprozesse als bloße Anpassung an die „augenblickliche[n] Trends und Bedarfe der deutschen Wirtschaft“ (Kirchherr et al. 2018, 3) misszuverstehen. Dabei sollte grundsätzlich, wie Lederer (2015, 461-462) aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive pointiert schlussfolgert,

> „der Begriff Bildung, auch berufliche Bildung, […] natürlich keinesfalls im Sinne bloßer fachlicher Zurichtung für die Erfüllung heteronom aufgetragener Aufgaben enggeführt und solcherart missbraucht werden. Vielmehr müssen entsprechende Wissensinhalte und Dispositionen stets zur aktiven demokratischen Mitbestimmung und Teilhabe im Interesse einer Humanisierung nicht nur der Arbeitswelt ermächtigen […].“

Aus kompetenztheoretischer Sicht bedeutsam erscheint, dass die vier Kompetenzdimensionen bei Kirchherr et al. (vgl. 2021, 5) unterschiedliche *Typen* von Schlüsselqualifikationen i. S. Weinerts (vgl. 1998) ausdrücken: Zum einen beziehen sich technologische Kompetenzen auf spätere Tech-Spezialisten und entsprechen somit weitestgehend den disziplinären und

berufsspezifischen Schlüsselkompetenzen (vgl. ebd., 32); zum anderen spiegeln Future Skills in den übrigen drei Kompetenzdimensionen bereichsunspezifische (z. B. Konfliktfähigkeit) und bereichsspezifische Kompetenzen (z. B. Urteilsfähigkeit) in unterschiedlichem Maße wider (vgl. ebd., 31).

Wie bei Ehlers (vgl. 2020a) wird der Bedarf an Future Skills auch durch die Auswirkungen der Digitalisierung begründet, deren Bedeutung durch digitale Schlüsselkompetenzen als eigene Kompetenzdimension hervorgehoben wird.

Man kann dem Future Skills-Modell aus dem Jahr 2021 zugutehalten, dass die Relevanz demokratischer Teilhabe zumindest im Rahmen der neu aufgenommenen transformativen Kompetenzen zur Sprache kommt – und im Rahmen der *Future Skills Journey* durch eine eigens dafür entwickelte Lernreise gefördert werden soll. Weil dabei wissenschaftliche Theorien jedoch kaum zur Sprache kommen und erst recht nicht kritisch (z. B. vergleichend) diskutiert werden, wird dem Bildungsziel der wissenschaftlichen Befähigung und folglich auch universitärer Bildung allgemein kaum Rechnung getragen. Stattdessen dürften die Lernreisen eher als wissenschaftspropädeutische Inhalte und weniger als Teil eines online verfügbaren *Studium Generale* aufzufassen sein.

Ein bedeutender Unterschied zu Ehlers (vgl. 2020a, 57) Future Skills-Verständnis ist, dass das *selbstorganisierte Handeln in unbestimmten und unsicheren Kontexten* so gut wie keine Erwähnung findet. Stattdessen liegt der Fokus auf sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt und daraus resultierenden (kurzfristigen) Bedarfen für die nächsten fünf Jahre. Weil auch die motivational-affektiven Kompetenzmerkmale in den Erläuterungen einzelner Future Skills nicht zum Ausdruck kommen, bleibt zunächst unklar, ob diese überhaupt Kompetenzen in einem ganzheitlichen Sinne beschreiben. Während Resilienz mit „Souveränität gegenüber technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen“ (Suessenbach et al. 2021, 6) oder dem „Meistern schwieriger Situationen und Widerstände ohne anhaltende Beeinträchtigung“ (ebd.) eher abstrakt beschrieben wird, stellt erst die oben skizzierte Lernreise zur Selbstkompetenz (Station 7) klar, dass mit diesem Future Skill vor allem der bewusste Umgang mit körperlich-emotionalem Stress gemeint ist und damit motivational-affektive Kompetenzmerkmale ebenfalls angesprochen werden. Dabei zeigt sich auch, dass Resilienz – anders als von Pietzonka (vgl. 2024, 273) behauptet – durchaus als erlernbare Kompetenz und nicht nur als relativ stabile dispositionale Persönlichkeitseigenschaft verstanden werden kann. Ebenso wie

bei Ehlers (vgl. 2020a) könnte man jedoch kritisieren, dass der Kompetenzbegriff nicht ausreichend von ebendiesen Persönlichkeitseigenschaften abgegrenzt wird.

Kritisch zu bewerten ist auch, dass Suessenbach et al. (vgl. 2021) auf das Verhältnis des studienfachbezogenen und fachfremden Wissens im Kontext von Future Skills nicht explizit eingehen. Lediglich die Lernreisen der *Future Skills Journey* sowie die unter transformative Kompetenzen fallende Urteilsfähigkeit deuten an, dass Future Skills auf unterschiedlichen Wissensdomänen gründen.

Problematisch ist außerdem, dass die aktualisierten *Future Skills* aus dem Jahr 2021 im Gegensatz zu Ehlers (vgl. 2020a) kaum in den Kontext der themenbezogenen wissenschaftlichen Forschungsliteratur gestellt werden. Insbesondere wird der Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen, der bei Ehlers (vgl. 2020a, 112) zumindest kurz berührt wird, gänzlich ausgeblendet. Lediglich Weinerts (vgl. 2001) Kompetenzmodell sowie „Skill-Frameworks internationaler wie nationaler Organisationen (zum Beispiel von UN, OECD, Bundesagentur für Arbeit)“ werden als Orientierungspunkte verwendet (vgl. Suessenbach et al. 2021, 3) – ohne jedoch zu erläutern, inwiefern Aspekte letzterer in die Konzeption des aktualisierten Future Skills-Modells eingeflossen sind. Dabei wäre der Rekurs auf Schlüsselkompetenzen durchaus angemessen angesichts der Tatsache, dass Future Skills nicht nur innerhalb der Arbeitswelt als branchenübergreifend relevant eingestuft, sondern von der Autorengruppe auch „darüber hinaus [als] immer wichtiger“ (ebd.) betrachtet werden.

Weil digitale Technologien ähnlich wie bei Ehlers (vgl. 2020a) eine bedeutende Rolle spielen, lassen sich Future Skills auch nach Suessenbach et al (vgl. 2021) als spezifische (wenn auch theoretisch unzureichend begründete) Kompetenzen betrachten, die den prognostizierten Anforderungen in einer zunehmend digitalisierten und von gesellschaftlichen Herausforderungen geprägten Lebens- und Arbeitswelt zu entsprechen versuchen.

Während die Veröffentlichung von Suessenbach et al. (vgl. 2021, 4) i. S. der Berufsvorbereitung vor allem die Sicht von Unternehmen und Behörden widerspiegelt, lassen die Lernreisen auf der Webseite der *Future Skills Journey* zumindest implizit einen breiteren bildungstheoretischen Anspruch erkennen. Durch den fehlenden Bezug zur wissenschaftlichen Befähigung kann das Konzept einen Beitrag zur universitären Bildung nicht wirklich beanspruchen.

So wird durch die fehlende Berücksichtigung der Diskurse über Schlüsselkompetenzen, Future Skills und universitären Bildungszielen der Stifterverband (vgl. o. J.d) seinem Anspruch, systematisch zur Bildung und Wissenschaft beizutragen, schließlich kaum gerecht.

3. Future Skills nach David Piesk und Sebastian Dippelhofer

Dieser Abschnitt soll mit dem Beitrag *Bildungsziele und Kompetenzverständnis im MarSkills Studienbereich* abschließen (vgl. Piesk und Dippelhofer 2024). Da der Autor dieser Arbeit daran selbst mitgewirkt hat, fällt die Darstellung nicht unter die hermeneutische Literaturanalyse, sondern wird an dieser Stelle als Zusammenfassung erläutert.

Das Verständnis von und der Bedarf an Future Skills stehen bei Piesk und Dippelhofer (vgl. 2024, 9-13) in engem Zusammenhang mit der übergeordneten Idee von hochschulischer und insbesondere universitärer Bildung. Ausgehend vom hochschulpolitischen Diskurs auf europäischer und nationaler Ebene, formulieren die Autoren zunächst vier übergeordnete Bildungsziele für den im Wintersemester 2022/23 gegründeten *MarSkills Studienbereich* an der Universität Marburg (vgl. ebd., 18-27). Mit diesem will die Universität durch fachvertiefende, fächerübergreifende sowie inter- und transdisziplinäre Studienangebote zur individuellen Profilbildung von Bachelorstudierenden beitragen und dabei den Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin anregen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts *MarSkills*, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wird, wollen die Autoren mit ihrer Veröffentlichung die Ziele des Studienbereichs und insbesondere des inter- und transdisziplinären Marburg Moduls normativ bestimmen. Ausgehend vom hochschulpolitischen Diskurs wird dabei ein übergeordnetes Verständnis universitärer Bildung entwickelt. Dieses gründet auf humanistischen Werten und gliedert sich in vier Bildungsziele:

- *Persönlichkeitsbildung*: Aufbauend auf dem „Mündigkeitsideal der Aufklärung“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 18), zielt die Persönlichkeitsbildung auf die „Entwicklung einer eigenständigen, kritischen, d.h. durch stete Reflexion erreichten, Urteilsfähigkeit […]. Damit ist eine Rationalität intendiert, die gerade an der Universität auf dem *wissenschaftlich-reflektierenden*, d. h. auf theorie- und empiriebasierten *Abwägen* von Gründen basiert (Nida-Rümelin 2014)“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 18; hervorgeh. i. O.). Einen zentralen Orientierungspunkt dieser Urteilsfähigkeit bildet das Ideal „eines *selbstbestimmten* und in individueller sowie gesellschaftlicher Hinsicht

verantwortlichen Handelns […]“ (ebd., 18-19; hervorgeh. i. O.), das neben Freiheit, Rationalität und Verantwortung auch auf weiteren humanistischen Werten wie Universalismus, Empathie und Inklusion basiert, wie sie von Nida-Rümelin (vgl. 2014, 146) beschrieben werden. Damit stellen sich die Autoren explizit gegen die normrelativistische postmoderne Bildungstheorie (vgl. Piesk und Dippelhofer 2024, 20). Weil „die Lebenspraxis […] trotz aller moralisch begründbaren individuellen Ansprüche a priori sozial gebunden [ist]“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 19), muss „eine zeitgemäße Persönlichkeitsbildung“ (ebd.) ferner „die Förderung sozialer Kompetenzen (z.B. Kooperationskompetenz, ethische Kompetenz) mitberücksichtigen“ (ebd.).

- *Bildung zu aktivem Bürgersinn*: Mit der Persönlichkeitsbildung eng verbunden, ist dieses Bildungsziel die „Voraussetzung dafür, dass Individuen ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger innerhalb der Gesellschaft wahrnehmen“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 21). Die Bedeutung dieser auf Freiwilligkeit beruhenden Zuständigkeit für gesellschaftliche Fragen begründen die Autoren damit, dass der freiheitlich-demokratische Rechtsstaat von Bedingungen lebt, die er nicht herstellen kann, ohne dabei autoritäre Formen anzunehmen: „Die Förderung eines aktiven Bürgersinns orientiert sich im Studium im Besonderen am Konzept der ‚gesellschaftlichen Kompetenz‘, knüpft an politische, ökologische, ökonomische sowie ethisch-kulturelle Fragestellungen an und ist gleichermaßen moral- und handlungsbezogen (Negt 1997; Matthes 2015). Der Fokus auf eine gesellschaftsbezogene Handlungsfähigkeit unterstreicht, dass Studierende nicht nur im Sinne ‚reflektierter Zuschauer‘ über gesellschaftliches Urteilswissen verfügen, sondern als ‚interventionsfähige Bürger‘ (Detjen 2013, S. 222 ff.) auch den Willen und die Fähigkeit besitzen [sollten], sich in gesellschaftliche Belange einzumischen“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 21-22; hervorgeh. i. O.). Auf Kompetenzebene spiegelt sich diese Handlungsfähigkeit in Kooperations- und Kommunikationskompetenz, ökonomischer, ökologischer und politischer sowie ethischer und (inter-)kultureller Kompetenz (vgl. Piesk und Dippelhofer 2024, 23) wider.

- Die *Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt der Zukunft* beschreibt das vierte Bildungsziel. Bezugnehmend auf Ehlers (vgl. 2020a, 129; nach Piesk und Dippelhofer 2024, 23), wird ihr Bedarf durch den Mangel an Vorhersehbarkeit künftiger Berufsanforderungen begründet. Denn als sicher gilt, „dass sich die erfolgreichen Unternehmen der Zukunft

durch Innovationskraft und Anpassung an kontinuierliche Veränderungen auszeichnen werden (BMBF 2016). Die Organisationsentwicklung wird hier in hohem Maße von der Kompetenzentwicklung der Beschäftigten abhängen, die eng mit dem lebenslangen Lernen verknüpft wird“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 23). Zugleich wird deutlich, dass die Arbeitswelt von morgen noch stärker als bisher von technologischen Innovationen in Bereichen wie „Robotik, künstlicher Intelligenz, Digitalisierung und Vernetzung, Mensch-Maschine-Schnittstellen sowie mehr Nachhaltigkeit als zentralem Leitprinzip, zunehmender Migration und einem Wandel von Lebensstilen geprägt wird (Daheim/Wintermann 2016)“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 23). Dabei sind Future Skills wie Lernkompetenz, Design Thinking und Entscheidungskompetenz auch deswegen von großer Bedeutung, weil „die Wirtschaft der Herausforderung einer sozialökologischen Transformation gegenübersteht und die Graduierten als Entscheidungsträger aufgerufen sind, diesen Wandel verantwortungsvoll mitzugestalten (Holst/Martin 2017; Hartmann 2004)“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 24). Das Verhältnis von Bildung und Berufsvorbereitung wird bestimmt durch Bezug zu Klafki (vgl. 2007, 69; nach Piesk und Dippelhofer 2024, 24), nach dem i. S. der Mehrdimensionalität von Bildungsprozessen auch praktisch-technischen Fähigkeiten ein Bildungswert zukommen kann.

- Mit *Modus 2: Wissenschaft weiterdenken und -entwickeln* wird das vierte Bildungsziel beschrieben (vgl. Piesk und Dippelhofer 2024, 25). Es erweitert die wissenschaftliche Befähigung, indem es den „Stellenwert der Wissenschaft bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen i. S. transdisziplinärer Wissenschaftspraxis“ (ebd.) hervorhebt. Future Skills zielen somit auf eine disziplinerweiternde Forschung und eine Arbeit in inter- und transdisziplinären Teams: „Dabei sind personale, methodische und soziale bzw. gesellschaftsbezogene Kompetenzen von Bedeutung, da sie Selbstbestimmung und -organisation, effizientes Projektmanagement und Verständigung im Team gleichermaßen ermöglichen“ (ebd., 26). Studierende und Lehrende sollen so motiviert werden, Forschungsfragen von gesellschaftlicher Relevanz aufzugreifen „und zwar unabhängig davon, ‚ob es […] um alternative ökonomische Modelle, die Verbreitung dezentraler Energien oder Antworten auf den demographischen Wandel oder die zunehmende Diversität in Städten und Regionen geht‘ (Schneidewind 2013, S. 30)“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 26; hervorgeh. i. O.).

Insgesamt beschreibt diese bildungstheoretische Grundlage ein Verständnis von Future Skills, das nicht bloß *funktional* zu verstehen ist, sondern das *wissenschaftlich-reflektierte und mündige Handeln* unter den dynamischen Lebensbedingungen des 21 Jahrhunderts fokussiert. Auf dieser Grundlage werden Future Skills als

> „als zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen verstanden, die zu mehreren Lebens- und Inhaltsbereichen in Beziehung stehen und die im Rahmen sich immer schneller verändernder Umwelten und damit verbundener Anforderungen das Individuum zu selbstorganisiertem, *wissenschaftlich reflektiertem* und *mündigem Handeln* befähigen. Sie umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften und fußen dabei auf (Fach-)Wissen ebenso wie auf Werthaltungen. Dem bloß funktionalen Terminus der *selbstorganisierten Handlungsfähigkeit* übergeordnet, bezieht sich *Mündigkeit* im neuhumanistischen Sinne auf die *selbstbestimmte* und *kritischem Denken* verpflichtete Lebensführung ebenso wie auf die dem Konzept *Citizenship* zugrundeliegende freiwillige Bereitschaft, an der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen i. S. einer (zumindest auf europäischer Ebene *demokratischen*) Gemeinwohlorientierung aktiv mitzuwirken.“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 33; hervorgeh. i. O.).

Die hier versuchte Verschränkung von Kompetenz- und Bildungstheorie rekurriert auf Roths (vgl. 1971; nach Piesk und Dippelhofer 2024, 32) Überlegungen und bezieht das humanistische Prinzip der Selbstbestimmung genauso mit ein wie die Bereitschaft zur gesellschaftspolitischen Partizipation. Diesen Anspruch reflektiert auch das MarSkills-Kompetenzmodell, bei dem die vier Bildungsziele als normativer Rahmen fungieren, der die inhaltliche Ausrichtung der Kompetenzdimensionen und einzelnen Future Skills vorgibt:

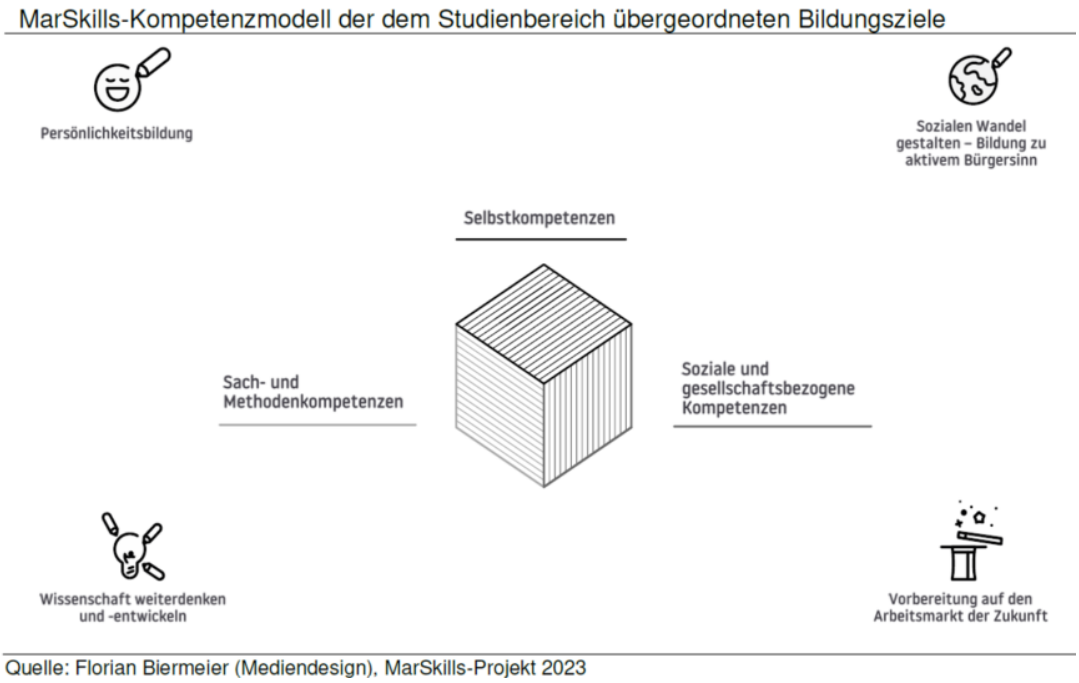

Abbildung F.2: MarSkills-Kompetenzmodell nach Piesk und Dippelhofer (2024, 33)

Insgesamt weist das Kompetenzmodell drei Dimensionen auf (vgl. Piesk und Dippelhofer 2024, 33-34):

- *Selbstkompetenzen*: Hierunter fallen Selbstbestimmungskompetenz, Identitäts- und Biographiekompetenz, Ambiguitätstoleranz oder Reflexionskompetenz.
- *Sach- und Methodenkompetenzen*: Diese umfassen Design-Thinking-Kompetenz, Digitalkompetenz, Inter- und Transdisziplinaritätskompetenz.
- *Soziale und gesellschaftsbezogene Kompetenzen*: Diese beschreiben Kooperations- und Kommunikationskompetenz, ethische und kulturelle Kompetenz sowie politische, ökonomische und ökologische Kompetenz.

Im Vergleich zu Ehlers (vgl. 2020a) und dem Stifterverband & McKinsey (vgl. Suessenbach et al. 2021) ist die Kompetenzauswahl rein bildungstheoretisch begründet und basiert nicht auf empirischen Befragungen. Sie orientiert sich u. a. an den bildungs- und kompetenztheoretischen Überlegungen von Ehlers (2020a) Matthes (vgl. 2015a), Pollak (vgl. 2021), Dippelhofer et al. (2023) sowie Dippelhofer und Piesk (vgl. 2023). Kompetenzdefinitionen mit konkretem Bezug zu universitären Bildungszielen sind in der Veröffentlichung jedoch nicht enthalten.

Anknüpfend an Seidl (vgl. 2018; nach Piesk und Dippelhofer 2024, 35-36) sprechen sich die Autoren *für* eine Operationalisierung von (Wert-)Haltungen als Teil akademischer Kompetenz aus, die auf humanistischen Werten im oben beschriebenen Sinne basiert.

Anders als in der vorliegenden Arbeit wird das Verhältnis von studienfachbezogenem und fachfremdem Wissen ohne Rekurs auf die berufspädagogischen und pädagogisch-psychologischen Diskurs über Schlüsselqualifikationen (vgl. E.2 und 4) begründet. Stattdessen weisen die Autoren durch Bezug zu Klafki (vgl. 1985, 23; nach Piesk und Dippelhofer 2024, 34) darauf hin, dass Future Skills keine rein formalen, sondern stets auch inhaltsbezogene Kompetenzen darstellen, die sowohl innerhalb studienfachbezogener sowie fachfremder Lehrveranstaltung gefördert werden können und *sollten*:

> „So setzt bspw. die für das universitäre Studium so bedeutende *Reflexionskompetenz* zwingend (Fach-)Wissen voraus, um während eines Reflexionsprozesses (etwa im Rahmen einer wissenschaftlichen Argumentation) zur Lösung eines Problems oder Beantwortung einer Frage zu gelangen. Denn ‚ich muss meine eigenen oder fremde Überlegungen daraufhin befragen bzw. so anlegen können, daß ich zwischen Ursachen und Folgen, Anlässen und Reaktionen, Vermutungen und Beweisen, Voraussetzungen und Schlüssen, notwendigen und möglichen Folgen aus einer Feststellung oder Annahme unterscheiden

> kann‘ [(Klafki 1985, 23)]. Insofern bietet es sich an, Future Skills zum einen fachintegriert, d.h. auf Basis fachlicher Problemstellungen, die auf den Aufbau von Handlungswissen abzielen zu fördern. Zum anderen durch inter- und transdisziplinäre Fragestellungen, im Rahmen derer die Studierenden mittels unterschiedlichen Fachwissens i.S. Klafkis *gesellschaftliche Schlüsselprobleme* bearbeiten“ (Piesk und Dippelhofer 2024, 34; hervorgeh. i. O.).

Diese theoretische Grundlage ermöglicht es schließlich, Future Skills wie Kommunikations- und Kooperationskompetenz zum einen auf Basis studienfachbezogenen Wissens zu fördern und damit etwa spezifische berufsbezogene Anforderungen zu adressieren. Jedoch können und *sollten* i. S. der Persönlichkeitsbildung, die nicht nur auf den späteren Beruf gerichtet ist, Future Skills wie politische, ökonomische oder ökologische Kompetenz in fächerübergreifend-additiven Lehrveranstaltungen gefördert werden, die auf fachfremdem und teils inter- und transdisziplinärem Wissen basieren. Damit entspricht dieses Konzept der Future Skills der vorherigen Arbeitsdefinition von *Schlüsselkompetenzen im universitären Studium* weitestgehend (vgl. Kapitel F.I.5).

Selbstkritisch sei hier angemerkt, dass im Text auf den Diskurs über Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen durch den Verweis auf Negt (vgl. 1997b), Matthes (vgl. 2015b) und auf den Rat der Europäischen Union (vgl. 2018) zwar Bezug genommen wird – Future Skills werden in der Definition richtigerweise auch als *zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen* definiert. Allerdings wird aufgrund der insgesamt zu kurz kommenden Rezeption dieses Diskurses das Verhältnis von Future Skills und Schlüsselkompetenzen nicht näher bestimmt. Problematisch ist außerdem, dass handlungsstrategisches Wissen – obwohl es für kompetentes Handeln von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kapitel E.I.2 und 4) – im Hinblick auf das Transferpotenzial der genannten Future Skills allenfalls implizit durch den Bezug zu Klafki (vgl. 1985, 23) angesprochen wird.

III. Das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und Future Skills

Die vorherige Analyse hat gezeigt, dass die von Horstmann (vgl. 2023, 6) und Matthes (vgl. 2024, 9:40-11:55 und 27:55-30:45) in Kapitel C.IV.2.c.ii zitierten Merkmale, welche Future Skills von Schlüsselkompetenzen angeblich unterscheiden, bereits im Diskurs über letztere enthalten sind. Für eine bessere Übersicht werden diese Aspekte im Folgenden erneut aufgeführt und mit entsprechenden Literaturverweisen aus dem analysierten Diskurs über

Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen versehen. Demnach unterscheiden sich Future Skills gerade *nicht* durch folgende Merkmale von Schlüsselkompetenzen:

- die Berücksichtigung motivational-affektiver Kompetenzmerkmale wie z. B. Einstellungen, deren individuelle Qualität das eigene Handeln mitbestimmt (vgl. u. a. Reetz 1991, 43; Orth 1999, 107; Chur 2012, 295);
- einen kulturellen und technologieinduzierten Wandel der Lebenswelt allgemein und der Arbeitswelt im Besonderen – letzterer spiegelt sich u. a. in neuen Produktions- und Managementkonzepten (vgl. Wildt 1997, 201; Chur 2012, 293);
- die Forderung, dass Lernerinnen und Lerner wandelnden Anforderungen mit mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung – kurz: Selbstorganisation – begegnen sollten (vgl. u. a. Reetz 1991, 34 und Chur 2012, 291, 293 und 300);
- die prinzipielle Unbestimmbarkeit und Unsicherheit zukünftiger Handlungskontexte, auf die der Kompetenzerwerb vorbereiten müsse (vgl. Mertens 1974a, 36; Laur-Ernst 1996, 18);
- die Bedeutung des *lebenslangen Lernens* in der beruflichen, gesellschaftlichen sowie persönlichen Lebenswelt (vgl. Orth 1999, 110; Pasternack 2006, 14; Chur 2012, 298; Ufert 2015e, 43; Rat der Europäischen Union 2018, 7);
- die Berücksichtigung von Kompetenzen, die auf den funktionalen Umgang mit und die (gesellschafts-)kritische Reflexion von neuen (digitalen) Technologien abzielen (vgl. Negt 1997b, 94-99; OECD 2005b, 12; Neidt 2015; Rat der Europäischen Union 2018, 9-10 und Vuorikari et al. 2022);
- den Bezug zu gesellschaftlichen Herausforderungen, auf die sich Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit (vgl. Orth 1999, 109), Bürgerkompetenz (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, 10), Utopiefähigkeit (vgl. Negt, 1997b, 100) oder gesellschaftliche Kompetenz (vgl. Matthes 2015a) gleichermaßen beziehen.

Im Lichte dieser Befunde bezeichnen Future Skills gegenüber Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen demnach keinen neuen Ansatz. Wirklich *neu* sind im Vergleich zu den letzten Jahrzehnten die inzwischen fortgeschrittenen technologischen und sozialen Rahmenbedingungen innerhalb liberal-demokratischer Gesellschaften. Dies betrifft zum einen jüngste Entwicklungen im Bereich künstlicher Intelligenz, zum anderen gesellschaftspolitische Herausforderungen (z. B. Rechtspopulismus, nachhaltiges Wirtschaften, geopolitische Verschiebungen).

Vor diesem Hintergrund ist Ehlers (vgl. 2022, 9) späterer Position zuzustimmen, dass sich im Begriff Future Skills die ursprüngliche Diskussion über Schlüsselqualifikationen fortsetzt. Entsprechend wird an dieser Stelle auf eine abschließende Definition von Future Skills, die einen Unterschied gegenüber Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zu markieren imstande wäre, verzichtet.

Schließlich fällt auf, dass die analysierten Future Skills-Ansätze aus lern- und bildungstheoretischer Sicht hinter die in den Kapiteln E.I und F.I. analysierten Ansätze zu Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zurückfallen. Dies zeigt sich bspw. darin, dass die Frage nach dem Verhältnis von studienfachbezogenem und fachfremdem Wissen (auch im Hinblick auf den Lerntransfer) beim Kompetenzerwerb nicht thematisiert wird. Ebenso unbestimmt bleibt das Verhältnis von Future Skills zu universitären Bildungszielen, die in den analysierten Texten kaum berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund stellt der bildungstheoretische Future Skills-Ansatz von Piesk und Dippelhofer (vgl. 2024) einen Versuch dar, diese Lücke wenigstens ein Stück weit zu schließen.

G. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde das Verhältnis von Schlüsselkompetenzen und universitären Bildungszielen hermeneutisch analysiert. Dieses Vorgehen setzte zunächst die Klärung zentraler Begriffe wie Bildung und Kompetenz voraus, auf deren Grundlage die Spezifika universitärer Bildung und Schlüsselkompetenzen im universitären Studium bestimmt wurden.

Aufgrund seiner normativen Qualität und langen Tradition hat der Bildungsbegriff bis in die Gegenwart zahlreiche Bedeutungszuschreibungen akkumuliert. Vor diesem Hintergrund bestand die Herausforderung der hermeneutischen Analyse zum einen darin, diese Bedeutungsvielfalt anhand wissenschaftlicher Publikationen exemplarisch abzubilden. Zum anderen verpflichtete der bildungsphilosophische Anspruch dazu, die Bedeutung einer zeitgemäßen allgemeinen und universitären Bildung normativ zu bestimmen, um in der Folge das Verhältnis von Bildung und Kompetenz bzw. universitärer Bildung und Schlüsselkompetenzen sowie Future Skills analysieren zu können.

Bei allem Bemühen um argumentative Nachvollziehbarkeit bleibt der hermeneutische Verstehensprozess schlussendlich ein *subjektives* Vorgehen, das seinen Ausgang auch von persönlichen Überzeugungen, Erfahrungen und Vorkenntnissen des Autors nimmt. Nicht zuletzt deswegen verstehen sich die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse und angeführten Argumente auch nicht als unumstößliche Wahrheit. Vielmehr sollen sie einen Beitrag zur Hochschulbildungsforschung leisten, der Gründe *für* ein humanistisch-orientiertes Verständnis universitärer Bildung nennen und deren Bedeutung für das Gelingen liberal-demokratischer (europäischer) Gesellschaften hervorheben will.

Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse der Analyse in Form von Thesen zusammengefasst und den jeweiligen Kapiteln zugeordnet. Im Anschluss werden gleichermaßen Implikationen für die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin formuliert. Damit verbunden ist der bildungsphilosophische Anspruch, zeitgemäße und zustimmungsfähige Maßstäbe für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Universitäten zu formulieren:

- Jeder Bildungsbegriff – selbst ein vermeintlich *wertfreier* – ist normativ, d. h. er beinhaltet Wertvorstellungen darüber, was Mensch und Gesellschaft *sind* bzw. *sein sollen*. Eine zeitgemäße Bildungstheorie sollte daher anthropologisch und gesellschaftstheoretisch begründet werden (vgl. Kapitel C.I.3).

- Bildungsziele hängen zum einen von historisch-gesellschaftlichen Bedingungen ab und sind somit *zeitabhängig*. Aus dieser Zeitabhängigkeit darf jedoch kein Normrelativismus erwachsen, der universelle Werte wie Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde infrage stellt (vgl. Kapitel D.I.5). Die Orientierung an unverhandelbaren Werten der Humanität (wie im Grundgesetz und den Menschenrechten verankert) bildet die *zeitunabhängige* Dimension von Bildung.

- Eine zeitgemäße Bildungstheorie muss berufsbezogene Inhalte integrieren. Eine berufsvorbereitende Bildung geht jedoch über die Ausbildung einer technisch-instrumentellen Berufskompetenz hinaus. Sie befähigt Lernerinnen und Lerner, das Spannungsfeld eigener Bedürfnisse, berufsbezogener Anforderungen und gesellschaftlicher Erwartungen (selbst-)kritisch zu reflektieren und sich so einen spezifischen Bereich von Wirklichkeit zu erschließen (Kapitel D.I.5)

- In der Dimension von *Bildung als individuellem Vermögen* liegt die potenzielle Schnittmenge von Bildung und Kompetenz (vgl. Kapitel C.I.4). Als Befähigung zum selbstorganisierten und erfolgreichen Handeln in herausfordernden Situationen eignet sich Kompetenz zur Beschreibung der nach *außen* gerichteten (d. h. lebensweltliche Anforderungen berücksichtigenden) Seite von Bildung (vgl. Kapitel D.II.2). Kompetenzmodelle können durch Kategorisierung (z. B. in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz) menschliches Handeln zwar umfassend (d. h. kognitiv-rational sowie motivational-affektiv) abbilden (vgl. Kapitel C.III.1-4). Bildenden Charakter erhalten sie jedoch erst, wenn das selbstorganisierte Handeln an anthropologisch und gesellschaftstheoretisch begründete Werte (z. B. Selbstbestimmung, soziale Verantwortung, Nachhaltigkeit) rückgebunden wird (vgl. Kapitel D.II.4).

- Kompetenzen können in Form von Lernzielbeschreibungen operationalisiert werden. Eine Leistungsbewertung sollte sich aus prüfungsrechtlichen und ethischen Gründen tendenziell nicht auf motivational-affektive, sondern vornehmlich auf kognitiv-rationale Kompetenzaspekte beziehen (vgl. Kapitel C.III.6). Eine auf freiwilliger Basis ermöglichte Reflexion individueller Einstellungen, Lernmotivation und Ziele (z. B. in Form vertrauensvoller Gespräche oder nicht bewerteter Reflexionsportfolios) kann dabei einem ganzheitlichen Kompetenzerwerb genauso zuträglich sein, sofern dieser in handlungsorientierte und sozial-eingebettete Lehr-/Lernformate integriert wird.

- Universitäre Bildung zielt auf die Kompetenz zum wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handeln. Sie gründet auf den Dimensionen wissenschaftlicher Befähigung, Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung. Wissenschaftliche Befähigung als die (idealerweise auch wissenschaftstheoretisch) reflektierte Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragestellungen, Theorien und empirischen Daten bildet die Grundlage der beiden anderen Dimensionen bzw. Ziele. Umgekehrt ist wissenschaftliche Befähigung nur dann bildend, sofern sie an Werte (u. a. Rationalität, Fallibilität, Wahrheit, Multiperspektivität, Menschenrechte) gebunden und auf die Entwicklung mündiger Persönlichkeiten in Beruf und Gesellschaft gerichtet ist. Für wissenschaftliche Befähigung und Berufsvorbereitung stellt studienfachbezogenes Wissen eine unabdingbare Voraussetzung dar. Wissen aus anderen Disziplinen bildet angesichts des Bildungsanspruchs und der wachsenden Bedeutung von Transdisziplinarität eine wichtige Ergänzung. Für die Persönlichkeitsbildung, die auch aktiven demokratischen Bürgersinn umfasst, bieten gerade fachfremde und selbstbestimmt gewählte Inhalte ein großes Potenzial (vgl. Kapitel D.III.8).

- Universitäre Bildung bleibt trotz ihrer institutionellen Einbettung und damit verbundenen hierarchischen Machtstrukturen ein *selbsttätiger* Prozess, der auf die ganzheitliche Entwicklung menschlicher Persönlichkeit zielt.

- Als Befähigung zum wissenschaftlich reflektierten und mündigen Handeln lässt sich universitäre Bildung kompetenztheoretisch abbilden. Dabei muss ein ganzheitliches Verständnis akademischer Kompetenz kognitive und motivational-affektive Aspekte gleichermaßen berücksichtigen (vgl. Kapitel D.III.8).

- Die Förderung akademischer Kompetenz verlangt die Verbindung von *Theorie* und *Praxis* und erfordert erfahrungsbasierte und sozial eingebettete Lerngelegenheiten, die Phasen systematischer und (selbst-)kritischer Reflexion des Kompetenzerwerbs enthalten – auch im Hinblick auf die damit verbundenen persönlichen Ziele und gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Kapitel D.III.8).

- Schlüsselkompetenzen spielen im Rahmen universitärer Bildungsziele eine zentrale Rolle. Als fächerübergreifend relevante Kompetenzen befähigen sie auf Basis der oben beschriebenen Werte und ergänzend zur Fachkompetenz zu wissenschaftlich reflektiertem und mündigem Handeln unter den dynamischen Lebensbedingungen des 21

Jahrhunderts. Ihre Qualität ist mehrheitlich bereichsspezifisch (abhängig von domänenspezifischem Wissen), in Teilen jedoch auch bereichsunspezifisch (transferierbar auf unterschiedliche Problemkontexte). Sie tragen allen universitären Bildungszielen Rechnung und basieren deshalb neben studienfachbezogenem Wissen auch auf dem Wissen anderer wissenschaftlicher Disziplinen. (vgl. Kapitel E.III und F.II.5).

- Die Auswahl und Qualität von Schlüsselkompetenzen lassen sich nicht objektiv ermitteln, sondern gründen stets auf normativen Überlegungen in Bezug auf *Sinn* und *Ziele* des Lehrens und Lernens an Universitäten. Weil manche Kompetenzen wie wissenschaftliche Urteilsfähigkeit auf Anhieb vermutlich zustimmungsfähiger erscheinen als interkulturelle, technologische oder politische Kompetenz, sind die normativen Bezugspunkte universitärer Bildungsziele stets explizit zu machen und plausibel zu begründen.

- Future Skills im Hochschulkontext basieren auf denselben theoretischen Grundlagen wie Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen. Ihr Bedarf wird durch einen beschleunigten, technologieinduzierten Wandel von Arbeitsmarkt und Gesellschaft begründet, aus welchem neue Handlungsanforderungen an Bildungssysteme in Form von Kompetenzbedarfen abgeleitet werden. Future Skills reflektieren die Facetten des technologieinduzierten gesellschaftlichen Wandels unter Gegenwartsbedingungen. Durch das Ausblenden des Diskurses über Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen bleiben jedoch zentrale Aspekte wie die Abhängigkeit von domänenspezifischem Wissen sowie das Verhältnis zu universitären Bildungszielen im gegenwärtigen Diskurs weitestgehend unberücksichtigt (vgl. Kapitel F.III).

Aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben sich schließlich Implikationen für die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin, welche die Bedeutung bildungsphilosophischer Forschung für das Lehren und Lernen an Universitäten hervorheben:

- Bildungsphilosophische Forschung ist essenziell für das *Verständnis* und die *Begründung* von Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens an Universitäten sowie an Hochschulen allgemein (vgl. Kapitel B.I)

- Aufgrund ihrer orientierungsstiftenden Funktion sollte die Bildungsphilosophie innerhalb der Hochschuldidaktik gleichberechtigt neben der derzeit dominierenden

empirischen Bildungsforschung stehen. Eine bildungstheoretisch weniger verschlossene Hochschuldidaktik kann durch ihr normatives und hypothesenbildendes Potenzial richtungsweisend für künftige empirische Forschung sein.

- Bildungsphilosophische Hochschuldidaktik erfordert eine intensive und kritische Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff, der sich entweder auf einen spezifischen Hochschultypen (z. B. die Universität), auf die Hochschulen allgemein oder auf ein individuelles Hochschul- bzw. Universitätsprofil beziehen kann. Ein solcher Bildungsbegriff ist einem Verständnis von akademischer Kompetenz stets übergeordnet (vgl. Kapitel E. III). Seine normativen Implikationen sollten daher auch im Rahmen von Lernzieldeskriptoren zum Ausdruck kommen.

- Bildungsphilosophische Hochschuldidaktik argumentiert auf Basis einer Vorstellung von der Wirklichkeit, indem sie zwischen dem, was aus plausiblen Gründen für *real* und *nicht real* gehalten werden kann, unterscheidet. Da die Existenz *universell gültiger Normen* zumindest begründbar ist (vgl. Kapitel D.I.4) und ein normrelativistischer Bildungsbegriff eine ernsthafte Gefahr für liberal-demokratische Gesellschaften darstellen kann, empfiehlt sich für eine zeitgemäße Theorie universitärer Bildung ein humanistischer Ansatz. Dieser sollte den gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts umfassend Rechnung tragen und berechtigte Anliegen postmoderner Bildungstheorie konstruktiv integrieren (vgl. Kapitel D.III.8).

- Hochschuldidaktische Ansätze zu Schlüsselkompetenzen und insbesondere zu Future Skills bedürfen unter dem Anspruch universitärer Bildung einer stärkeren bildungs- und kompetenztheoretischen Begründung als bisher. Die teils mangelnde Berücksichtigung universitärer Bildungsziele – vornehmlich wissenschaftlicher Befähigung – und die aus kompetenztheoretischer Sicht weitestgehend nur oberflächlich behandelte Frage nach zugrunde liegenden Wissensdomänen offenbaren (gerade im Future Skills-Diskurs) theoretische Schwächen (vgl. Kapitel F).

- Künftige Ansätze von Schlüsselkompetenzen oder Future Skills im Hochschulkontext sollten die umfangreiche Fachliteratur (auch außerhalb der Hochschuldidaktik) zu Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen ausreichend berücksichtigen (vgl. Kapitel E) – auch um den gegenwärtigen Vorwurf gegenüber der Hochschuldidaktik zu entkräften, wissenschaftlich wenig informiert zu sein (vgl. Kapitel C.II.4).

Literaturverzeichnis

Agentur Q (2024): Future Skills 2030: Welche Kompetenzen für den Standort Baden-Württemberg heute und in Zukunft erfolgskritisch sind, [online] https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Gutachten-IW-Consult-Future-Skills-2023.pdf [abgerufen am 07.02.2025]

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013, [online] https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/AR_Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_2013.02.20_Drs.20-2013.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

Akkreditierungsrat (2015): Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates, [online] https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AG-Fachlichkeit.pdf [Abgerufen am 12.06.2025]

Anderson, Lorin W. und Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). [online] https://www.fibaa.org/fileadmin/redakteur/pdf/ZERT/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [abgerufen am 07.05.2023].

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel, in: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hrsg.), Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 49, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 26-38.

Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 251-252.

Arnold, Rolf (2015): Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform, Wiesbaden: Springer VS.

Ash, Mitchell G. (2017): Wilhelm von Humboldt in der Welt von heute, Video der Podiumsdiskussion, Humboldt-Universität zu Berlin, [YouTube-Video] https://www.youtube.com/watch?v=TKtdUSVKhpM [abgerufen am 09.09.2024]

Audiffren, Michel, Nathalie André und Roy F. Baumeister (2022): Training Willpower: Reducing Costs and Valuing Effort, in: Frontiers in Neuroscience, Jg. 16, [online] https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9095966/ [abgerufen am 08.08.2024], 1-25.

Bachmann, Heinz (2018): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning, in: Heinz Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden, Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung*, 3. Auflage, Bern: hep Verlag, 14-34.

Bacigalupo, Margherita, Panagiotis Kampylis, Yves Punie und and Lieve Van den Brande (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, JRC Sciene for Policy Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, [online] https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf [abgerufen am 04.11.2024]

Bader, Reinhard und Martina Müller (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregung zur Ausdifferenzierung des Begriffs, in: Die berufsbegleitende Schule, Jg. 54, Nr. 6, 176-182.

Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies" - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen, in: Bahl, Anke [Hrsg.], Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen – Entwicklungsansätze, Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 19-39, [online] https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/4c4055df-f7b9-468d-a339-2012deb5b92b/retrieve [abgerufen am 01.06.2024].

Barnett, Ronald (1997): Higher Education: A Critical Business, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf [abgerufen am 06.05.2023]

Bartosch, Ulrich (Hrsg.) (2024): Die Idee der Universität – heute. Passauer Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, [online] https://doi.org/10.25656/01:28957 [abgerufen am 04.06.2024]

Bartz, Olaf (2007): Expansion und Umbau. Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 16, Nr. 2, 154-170 [online] https://doi.org/10.25656/01:16405 [abgerufen am 01.06.2024].

Barty, Grame, Naomi Boyer, Alexandros Chrysikos, Margo Griffith, Kevin House, Tara Laughlin, Ebba Ossiannilsson, Rupert Ward und Holly Zanville (2024): Developing a More Granular and Equitable Approach to the Learner-Earner Journey. The Role of Badging, Micro-Credentials and Twenty-first Century Skills Within Higher Education to Enable Future Workforce Development, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_23 [abgerufen am 20.11.2024], 457-487.

Bates, Tony (2024): Teaching the Skills Needed for the Future, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_6 [abgerufen am 20.11.2024], 123-138.

Bauer, Ullrich und Klaus Hurrelmann (2021): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, 14. Aufl., Weinheim: Beltz, 126-131.

Bauman, Zygmunt (2011): Liquid modern challenges to education. Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference - Padova, 26 May 2011, [online] https://www.padovauniversitypress.it/system/files/download-count/attachments/2023-09/liquidmodernchallengesbauman.pdf [abgerufen am 02.10.2025].

Baumann, Christian und Tobias Benzig (2013): *Output-Orientierung und Kompetenzformulierung im Bologna-Prozess*, [online] https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kompetenzformulierung_15.10.2013.pdf [abgerufen am 02.06.2024]

Beck, Herbert (1993): *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*, Darmstadt: Winklers Verlag.

Becker, Ralf (2016): Wilhelm von Humboldts Idee der Bildung, in: Ursula Konnertz und Sibylle Mühleisen (Hrsg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikation an den Universitäten*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-92.

Becker, Janina, Veronika Mayer und Simone Kauffeld (2019): Problemorientiertes Lernen, in: Simone Kauffeld und Julius Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre*, Wiesbaden, Springer Fachmedien, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22 [abgerufen am 08.07.2024], 303-310.

Becker, Manuel (2022): *Universitäre Bildung in Deutschland. Ideengeschichtliche perspektiven und aktuelle Herausforderungen in NRW*, Parteien und Wahlen, Bd. 29, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Behrmann, Detlef (2006): *Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien,* Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Frankfurt am Main: Südost Verlags Service.

Benner, Dietrich (2020): Über Hochschuldidaktik aus Sicht einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik, in: Malte Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Springer VS, 98-121.

Benner, Dietrich (2023): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang moderner Anthropologie, Gesellschaftstheorie und Bildungsreform*, 4. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Bergamin, Per und Andreas Hediger (2013): Kompetenzorientierung an Hochschulen im Kontext aktueller technologiegestützter Lehr- und Lernmethoden, in: *VHS-Bulletin*, Jg. 39, Nr. 2, 43-53 [online] https://www.researchgate.net/publication/261731179_Kompetenzorientierung_an_Hochschulen_im_Kontext_aktueller_technologiegestutzter_Lehr-_und_Lernmethoden [abgerufen am 08.05.2023].

Bernard, Nadine (2017): *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*, Opladen: Budrich Unipress Ltd.

Bianchi Giulia, Ulrike Pisiotis und Marcelino Cabrera Giraldez (2022): *GreenComp. The European sustainable competence framework*, Luxemburg: Publications Office of the European Union, [online] https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128040/JRC128040_001.pdf [abgerufen am 04.10.2024].

Bierhoff, Hans-Werner und Elke Rohmann (2014): Einstellung, in: Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff und Nicole Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*, 3. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 87-89.

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Boockmann, Hartmut (1999): *Wissen und Widerstand: Geschichte der deutschen Universität*, Berlin: Siedler-Verlag.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1991): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisierung, in: ders.: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 92-114.

Bogdanov, Pamela und Simone Kauffeld (2019): Forschendes Lernen. In: Simone Kauffeld und Julius Othmer (Hrsg.): *Handbuch Innovative Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_9 [abgerufen am 08.04.2025], 143-149.

Blankertz, Herwig (1966): Bildungstheorie und Ökonomie, in: Karlheinz Rebel (Hrsg.): *Pädagogische Provokationen 1. Texte zur Schulreform: Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer*. Weinheim: Verlag Julius Beltz, S. 61–86.

Blankertz, Herwig (1973): Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft - Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen, in: *Vierteljahreschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Nr. 49, 314-334.

Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar*: Büchse der Pandora.

Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives*. Bd. 1: Cognitive domain. New York: McKay.

Bologna Working Group (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks, Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, [online] http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf, [abgerufen am 05.05.2023]

Borst, Eva (2017): Über die Notwendigkeit kanonisierten Wissens für die Wiederaneignung einer existenziell bedeutsamen Bildung, in: Tilly Miller und Margit Ostertag (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs*, Bildung – Soziale Arbeit – Gesundheit, Bd. 16, Oldenburg: Walter de Gruyter, 50-62.

Brassard, Werner à, Klaus Helling, Werner Jerofsky, Walter Kornmann, Rudolf Röder, Burkhard Sachs, Manfred Schmidt und Gerhard Steinle (1992): *Wege zur beruflichen Mündigkeit. Didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von Schlüsselqualifikationen an fachlichen Inhalten in der betrieblichen Ausbildung*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Brendel, Sabine, Ulrike Hanke und Gerd Macke (2019): *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Brettschneider, Frank (2023): Rechtspopulismus, Verschwörungs-Erzählungen, Demokratiezufriedenheit und Institutionenvertrauen in Deutschland, 2023, [online] https://www.uni-hohenheim.de/fileadmin/uni_hohenheim/Aktuelles/Uni-News/Pressemitteilungen/2023-08_Populismus_und_Demokratie.pdf [abgerufen am 02.08.2024]

Brinker, Tobias (2012): Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen in: Rudolf Egger und Marinna Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*, Lernweltforschung, Bd. 9, Wiesbaden: Springer VS, 243-262.

Brumlik, Micha (2013): Erziehung und Bildung, In: Sabine Andresen, Christine Hunner-Kreisel und Stefan Fries (Hrsg.): *Erziehung*, Stuttgart: J.B. Metzler, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_3 [abgerufen am 08.08.2024], 19-30.

Buchheim, Thomas (2019): Sophistische Kunst und die Mittel menschenmöglicher Korrektur am Gegebenen, in: Barbara Zehnpfennig (Hrsg.): *Die Sophisten. Ihr politisches Denken in antiker und zeitgenössischer Gestalt, Staatsverständnisse*, Bd. 132, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 15-52.

Budde, Jannica, Lavina Ionica und Sophia Sörensen (2023): Curriculumentwicklung und die Kompetenzen von morgen, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.): *strategie digital*, Jg. 3, Heft 4, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/strategie-digital_ausgabe04_Lernraeume_einseitig.pdf [abgerufen am 09.02.2025]

Bundesverband Hochschulkommunikation (2023): Wissenschaftsbarometer 2023: Vertrauen in die Wissenschaft sinkt wieder leicht, [online] https://www.bundesverband-

hochschulkommunikation.de/aktuelles/news/einzelnews/wissenschaftsbarometer-2023-nach-wie-vor-grosses-vertrauen-in-wissenschaft-und-forschung/ [abgerufen am 23.05.2025].

Bundesverfassungsgericht (2021): Verfassungsbeschwerden gegen das Klimaschutzgesetz teilweise erfolgreich, Pressemitteilung Nr. 31/2021 vom 29. April 2021, Beschluss vom 24. März 2021 - 1 BvR 2656/18, 1 BvR 288/20, 1 BvR 96/20, 1 BvR 78/20, [online] https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-031.html) [abgerufen am 12.09.2024].

Bunk, Gerhard (1990): "Schlüsselqualifikationen" anthropologisch-pädagogisch begründet, in: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.), *Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag*, Esslingen: Deugro-Verlag, 175-188.

Bunk, Gerhard, Manfred Kaiser und Reinhard Zedler (1991): Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: *Mittleinugen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Sonderdruck, Jg. 24, Nr. 2, [online] https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:c6ebded6-c216-4715-b4e5-b626c199f4fa/1991_2_mittab_bunk_kaiser_zedler.pdf [abgerufen am 24.04.2025].

Brinkmann, Malte (2020): Einleitung, in: Malte Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Wiesbaden: Springer VS.

Brookfield, Stephen D. (2005): *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Maidenhead: Open University Press.

Chacón, Eglis, Emma Harden-Wolfson, Luz Gamarra Caballero, Bosen Lily Liu, Dana Abdrasheva (2024): Beyond Future Skills in Higher Education: A New Theory of Change, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_9 [abgerufen am 20.11.2024], 175-198.

Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari und Yves Punie (2017): *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, [online] https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en [abgerufen am 02.02.2024].

CF consulting (o. J.): Dietmar Chur, [online] https://cf-consulting-hd.de/uber-uns/dietmar-chur/ [abgerufen am 28.11.2024]

Charle, Christophe (2004): Grundlagen, in: Walter Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa.* Bd. 3: *Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945)*. München: Verlag C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 43-80.

Chur, Dietmar (2012): Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, in: Brigitte Kossek und Charlotte Zwiauer (Hrsg.): *Universität in Zeiten von Bologna*. *Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*, Wien: Vienna University Press,

[online] https://hd.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/hd/LEHRE_IM_FOKUS/2012_Chur_Kompetenz.pdf [abgerufen am 24.04.2025], 289-314.

Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen-Verlag.

Danner, Helmuth (1979): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.

Danner, Helmuth (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, 5. Aufl., Stuttgart: Ernst Reinhardt.

Darley, John M. und C. Daniel Batson (1973): "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 27, Nr. 1, 100 – 108.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, in: *Psychological Inquiry*, Jg. 11, Nr. 4, 227-268).

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York: Guilford Publishing.

Decker, Oliver Johannes Kiess, Ayline Heller & Elmar Brähler (2024): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Oliver Decker, Johannes Kiess, Ayline Heller, Elmar Brähler (Hrsg.): *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen*, Gießen: Psychosozial-Verlag, [online] https://speicherwolke.uni-leipzig.de/index.php/s/67fcR2sdn2WLjdZ?dir=undefined&openfile=421024465 [abgerufen am 13.12.2024], 29-99.

Destatis (2022a): Gehaltsvergleich 2022: *Neben dem Beruf ist der Bildungsabschluss entscheidend*, Pressemitteilung Nr. 200 vom 23. Mai 2023, [online] https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/05/PD23_200_62.html [abgerufen am 22.08.2024].

Destatis (2022b*): 2035 werden in Deutschland 4 Millionen mehr ab 67-Jährige leben*, Pressemitteilung Nr. 511 vom 2. Dezember 2022, [online] https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/12/PD22_511_124.html [abgerufen am 22.08.2024].

Destatis (2024): *Hochschulabschluss hängt stark vom Bildungsstand der Eltern ab*, Pressemitteilung Nr. N031 vom 20. Juni 2024, [online] https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/06/PD24_N031_21_12.html [abgerufen am 22.08.2024].

Detjen, Joachim (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

Dettmers, Sebastian, Walter Jochmann, Tobias Zimmermann, Michael Knappstein, Lukas M. Fastenroth und Jan Heming (2021): *Future Skills – Future Learning*, eine Kooperationsstudie von Kienbaum und Stepstone, [online] https://www.kienbaum.com/publikationen/future-skills-future-learning/ [abgerufen am 07.02.2025]

Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Dietzen, Agnes (2008): Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 37, Nr. 2, S. 37-41, [online] https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-131639 [abgerufen am 21.06.2024]

Dippelhofer, Sebastian, David Piesk und Anne Kraatz (2023): Der MarSkills Studienbreich – Zentrale Grundlagen und Potenziale. Ein einführender Blick in eine Kick-Off-Veranstaltung, in: dies. (Hrsg.): *Beiträge zu den MarSkills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Philipps-Universität Marburg*, Nr. 1, [online] https://archiv.ub.uni-marburg.de/ubfind/Record/urn:nbn:de:hebis:04-es2023-0139 [abgerufen am 26.02.2025], 9-14.

Dippelhofer, Sebastian und David Piesk (2023): MarSkills – Strukturen und Inhalte des neuen Studienbereichs an der Universität Marburg, in: *Beiträge zu den MarSkills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Philipps-Universität Marburg*, Nr.2, [online] https://archiv.ub.uni-marburg.de/ubfind/Record/urn:nbn:de:hebis:04-es2023-0181 [abgerufen am 26.02.2025].

Dörge, Christina (2015): Informatorische Schlüsselkompetenzen. Konzepte der Informationstechnologie im Sinne einer informatorischen Allgemeinbildung, in: Johannes Magenheim und Sigrid Schubert (Hrsg.), *Comentarii informaticae didacticae*, Bd. 8, Universitätsverlag Potsdam.

Dörig, Roman (1996): Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen?, in: Philipp Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht*, Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 23, Verlag Sauerländer, 81-88.

Dörpinghaus, Andreas (2016): Der Schlüssel zur Halbbildung. Der Verlust der politischen Tugend, in: Ursula Konnertz und Sibylle Mühleisen (Hrsg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikation an den Universitäten*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 39-47.

Dlugosch, Daniela (2015): Interaktionskompetenz, in: ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 112-122.

Dlugosch, Daniela und Kate Simmons (2015): Verbale Kompetenz, in: ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 102-112.

Dlugosch, Daniela und Leon Marks (o. J.): *Selbstmanagement im digitalen Alltag*, [online] https://futurelearnlab.de/hub/blocks/ildmetaselect/detailpage.php?id=379 [11.05.2025].

Durkheim, Emile (1973): *Der Selbstmord*, Neuwied: Luchterhand Verlag.

Eberle, Thomas (2012): Kontextstudium und Coaching-Programm an der Universität St. Gallen, in: Rolf Oerter, Dieter Frey, Heinz Mandl, Lutz von Rosenstiel und Klaus Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit*, München: Rainer Hampp Verlag, 99-121.

Edelmann, Doris und Rudolph Tippelt (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung, in: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Hein-Hermann Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft, Nr. 8, 129-146.

Ehlers, Ulf-Daniel (2020a): *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*, Zukunft der Hochschulbildung. Future Higher Education, Bd. 1, Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, Ulf-Daniel (2020b): Future skills: The future of learning and higher education, [online] https://buchshop.bod.de/future-skills-ulf-daniel-ehlers-9783750494268 [abgerufen am 20.11.2024]

Ehlers, Ulf-Daniel (2020c): Future Skills für Absolvent(inn)en der Zukunft, in: Ulf-Daniel Ehlers und Sarah A. Meertens (Hrsg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*, Zukunft der Hochschulbildung, Future Higher Education, Bd. 2, Wiesbaden: Springer VS, 31-63.

Ehlers, Ulf-Daniel (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung, [online] https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf [abgerufen am 10.04.2025].

Ehlers, Ulf-Daniel (2024): Towards a Future Skills Framework for Higher Education, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_2 [abgerufen am 10.04.2025], 21-60.

Ehlers, Ulf-Daniel und Sarah A. Kellermann (2019): *Future Skills - The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*, [online] https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/04/2019-02-23-key-findings-future-skills-report1.pdf [abgerufen am 02.06.2024].

Ehlers, Ulf-Daniel und Laura Eigbrecht (2024a): Creating the University of the Future: A Global Panorama on Future Skills, in: dies. (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Higher Education*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://*doi*.org/10.1007/978-3-658-42948-5, [abgerufen am 20.11.2024], 3-20.

Ehlers, Ulf-Daniel und Laura Eigbrecht (2024b) (Hrsg): *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Higher Education*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://*doi*.org/10.1007/978-3-658-42948-5, [abgerufen am 20.11.2024].

Ehlers, Ulf-Daniel, Laura Eigbrecht, Nina Horstmann, Wibke Matthes, David Piesk und Florian Rampelt (2024a): Future Skills an Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme, in Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, [online] https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf [abgerufen am 20.11.2024] 348-379.

Ehlers, Ulf-Daniel, Martin Lindner und Emily Rauch (2024b): AI Comp. Future Skills für eine von KI beeinflusste Lebens- und Arbeitswelt, [online] https://next-education.org/downloads/AIComp_Part_1_Empirische_Studie_Bericht.pdf, [abgerufen am 10.04.2025].

Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne (2018): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolph Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_6 [abgerufen am 13.05.2025], 187-212.

Eimer, Andreas, Jan Knauer, Isabelle Kremer, Tobias Nowak und Andrea Schröder (2019): *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*, Bielefeld: wbv.

Eid, Ellen (2017): Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen: Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussion, in: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. *Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, [online] https://doi.org/10.25656/01:14563 [abgerufen am 02.06.2024], 35-41.

Elsholz, Uwe (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik, in; Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, 7-21.

Enderle, Stefanie, Alexa Maria Kunz und Anna Lehner (2021): *Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten. Empirische Befunde*, Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation, Weinheim: Beltz Juventa.

Engelkenmeier, Ute (2023): Beyond Books: Die Hochschulbibliothek als Innovationslab, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *strategie digital*, Jg. 3, Heft 4, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/strategie-digital_ausgabe04_Lernraeume_einseitig.pdf [09.02.2025]

Erpenbeck, John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert*, Bonn, [online] www.bibb.e/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03:4:02.pdf [abgerufen am 06.05.2023]

Erpenbeck, John (2019): Hochschulen der Zukunft, in: Ulf-Daniel Ehlers und Sarah A. Meertens (Hrsg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis,* Zukunft der Hochschulbildung. Future Higher Education, Bd. 2, Wiesbaden: Springer VS, 65-82.

Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel (2003): Einführung, in: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, IX-XIX.

Erpenbeck, John und Werner Sauter (2015): *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*, Wiesbaden: Springer Gabler.

Erpenbeck, John, Sven Grote und Werner Sauter (2017): Einführung, in: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel, Sven Grote und Werner Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, 3. Aufl., Stuttgart, Schäffer-Poschel Verlag.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen, in: Sascha Spoun und Werner Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt: Campus Verlag, 253-271.

Europäische Kommission (2016): *Developing Future Skills in Higher Education. ET2020 – Peer Learning Activity (PLA)*, Brussels, 25–26 February 2016, [online] http://ec.europa.eu/education/sites/education/ files/2016-future-skills-report_en.pdf [abgerufen am 04.05.2022]

Europäische Kommission (2024): *Joint Research Centre*, [online] https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en [04.10.2024]

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006): *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Amtsblatt der Europäischen Union*, L 394/10, [online] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN [abgerufen am 02.02.2024]

Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union (2008): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Amtsblatt der Europäischen Union (C 111/01), [online] https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF [abgerufen am 06.05.2023]

Europarat (2016): *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*, [online] https://rm.coe.int/16806ccc0b [abgerufen am 04.11.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (1998): *Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*, Paris, Sorbonne,

dem 25 Mai 1998, [online] http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [15.03.2023].

European Higher Education Area (EHEA) (1999): *Bologna-Erklärung. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, [online] https://bologna-berlin2003.de/der-europaeische-hochschulraum/ [abgerufen am 15.03.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (2003): *„Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen". Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*, [online] https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2003_berlin_kommunique.pdf.download.pdf/2003_berlin_kommunique.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

European Higher Education Area (EHEA) (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Framework*, [online] https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf [11.04.2022]

European Higher Education Area (EHEA) (2007): *Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*, [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/London_Kommunique_Bologna_2007.pdf [abgerufen am 30.03.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (2009): *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister*, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009, [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf [abgerufen am 04.11.2024]

European Higher Education Area (2012): *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué*, Final Version, [online] https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf [abgerufen am 05.11.2024]

European Higher Education Area (EHEA) (2015): *Yerewan Communiqué*, [online] https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasilasma/erivan_bildirgesi_2015.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

European Higher Education Area (EHEA) (2018): *Paris Communiqué*. Paris, May 25th 2018 [online] https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/eheaparis2018-communique-final_cle091571.pdf [30.03.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (2020a): *Rome Ministerial Communiqué*, 19 November 2020, [online] https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf [abgerufen am 30.03.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (2020b): *Rome Ministerial Communiqué. Annex I*, [online] https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_I.pdf [abgerufen am 07.05.2023]

European Higher Education Area (EHEA) (2024): *Tirana Ministerial Conference. Tirana Communiqué*, 29-30 May 2024 [online] https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/06/Tirana-Communique.pdf [abgerufen am 05.11.2024]

Fallon, Daniel (1999): Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert. Die Einheit von Forschung und Lehre, in: Mitchell G. Ash (Hrsg.*), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien: Böhlau Verlag, 170-180.

Farinelli, Francesco (2021). Verschwörungstheorien und Rechtsextremismus – Einblicke und Empfehlungen für P/CVE, [online] https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/c1ab85bb-c39d-4006-8b11-0932b23696e1_de?filename=ran_conspiracy_theories_and_right-wing_2021_de.pdf [abgerufen am 02.08.2024]

FernUniversität in Hagen (o.J.): *Prof. Dr. Uwe Elsholz – Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung*, [online] https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/leitung-gremien-verwaltung/prorektor_elsholz.shtml [abgerufen am 11.03.2025)

Fortmüller, Richard (2018): Akademisierung der Arbeitswelt - Eine Analyse der Positionierung der Hochschulbildung im Berufsbildungskontext, in: Ullrich Dittler und Christian Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschule*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-20403-7 [abgerufen am 16.09.2024], 207-216.

Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße - In: *Magazin erwachsenenbildung.at,* Nr. 20, [online] https://doi.org/10.25656/01:8408 [abgerufen am 05.07.2024]

Franck, Norbert (2019): *Praxishandbuch Kommunikative Kompetenz. Die Schlüsselqualifikation für Studium und Beruf*, Weinheim: Beltz Juventa.

Freundlinger, Alfred (1992): *Schlüsselqualifikationen – Der Interaktionsorientierte Ansatz, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*, [online] https://ibw.at/en/library/id/120/ [abgerufen am 28.09.2024]

Frey, Andreas und Cosima Schenk (2023): *Kompetenzorientiertes Prüfen im Projekt DigiTell. Handreichung der Beratungsstruktur zum Querschnittsthema „Kompetenzorientiertes Prüfen/E-Prüfungen“*, [online] https://lehre-virtuell.uni-frankfurt.de/files/2024/02/AKGU_DigiTeLL_Handreichung.pdf [07.04.2025].

von Freytag-Loringhoven, Konstantin und Stefan Göbel (Hrsg.) (2015): *Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.

Friedrich, Julius-D. und Jens Tobor (2023): Zur Bedeutung von ChatGPT & der Notwendigkeit eines progressiven Umgangs mit neuen KI-Technologien im Hochschulbereich. Ein Zwischenstand in 6 Thesen, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Generative KI: welche Rolle spielen ChatGPT und weitere, generative KI-Tools für die Zukunft der Hochschullehre? Was bedeutet die rasante Entwicklung für Kompetenzerwerb und Prüfungen?* [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/chat-gpt-6-thesen [abgerufen am 08.05.2023]

Frijhoff, Willem (1996): Grundlagen, in: Walter Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa*. *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)*, Bd. 2, München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 53–102.

Frost, Ursula (2022): Bildung. I. Begriff und Bedeutung, in: Die Görres-Gesellschaft und Herder Verlag (Hrsg.), *Staatslexikon*, [online] https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Bildung [abgerufen: 26.03.2024]

Fröhlich, Volker und Rolf Göppel (2006): Einleitung, in: Volker Fröhlich und Rolf Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*, Gießen: Psychosozialverlag, 7-16.

Froitzheim, Manuel und Louisa Kölzer (2025): Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Aufgabenstellung für jede Fachdisziplin, in: Dirk Loerwald und Nils Goldschmidt (Hrsg.): *Digitalisierung der Ökonomischen Bildung. Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung*, Schriften der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-45265-0_15 [07.04.2025]

Fukuyama, Francis (2023): *Liberalism and his discontents*, London: Profile Books.

Funke, Joachim (2006): Intelligenz. In: ders. und Peter A. Frensch (Hrsg.): *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Kognition*, Bd. 5 Göttingen: Hogrefe Verlag, 48-56.

Gahl, Megan K., Abha Ahuja, Raquel H. Ribeiro, Maia Averett, James Genone (2024): Active Learning and Integrated Assessment: Minerva's Approach to Teaching Future Skills, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_22 [abgerufen am 20.11.2024], 437-456.

Gabriel, Markus (2020): Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert, Berlin: Ullstein Buchverlage.

Gabriel, Markus, Horn, Christoph et al. (2022): Auf dem Weg zu einer Neuen Aufklärung – Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Geisteswissenschaften, Hamburg: The New Institute, [online] https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6635-9/auf-dem-weg-zu-einer-neuen-aufklaerung/ [abgerufen am 28.12.2024]

Garbin, Mônica Cristina und Edison Trombeta de Oliveira (2024): Interdisciplinary Project to Build Teaching Skills: A Pedagogical Approach, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher*

Education, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_17 [abgerufen am 20.11.2024] 351-367.

Gehmlich, Volker und Christian Tausch (2021): Die Entstehung von Qualifikationsrahmen auf europäischer und deutscher Ebene – Versuch einer Übersicht*,* in HRK (Hrsg.)*: Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis*, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1, Berlin [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/Der_deutsche_Hochschulqualifikationsrahmen_-_Theorie_und_Praxis__1-2021_01.pdf [abgerufen am 07.05.2023], 13-24.

Gehrs, Vera, Wibke Matthes, Pia Annas, Jessika Bertram, Astrid Bültemeier, Ramona Buske, Alina Geßler, Iris Hauter-Heinke, Thu Van Le Thi, Stefanie Mensching, Christiane Schätzle, Anna Starkmann, Sabrina Zeaiter (2024): *Future Skills – Warum? Was? Wie? Der Weg zur Future-Skills-Organisation*. Impulspapier, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V, [online] https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-11/future_skills_warum_was_wie.pdf [abgerufen am 08.02.2025]

Geier, Manfred (2009): *Die Brüder Humboldt. Eine Biographie*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Geißler, Rainer (2014): Bildungsexpansion und Bildungschancen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Sozialer Wandel in Deutschland*, Informationen zur politischen Bildung, Heft 324, Bonn, 54-63 [online] https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/sozialer-wandel-in-deutschland-324/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen/ [abgerufen am 15.03.2023].

Gensicke, Thomas und Neumaier Christopher (2014): Wert/Wertewandel, in: Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff und Nicole Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*, 3. Aufl., Konstanz und München: UVK Verlag, 610-616.

Gervacio, July Lizette M. (2024): The university of the future of the Philippines: The Case of university of the Philippines Open University's Master of Public Management program, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.): *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online], https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_19 [abgerufen am 20.11.2024], 373-391.

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen (o. J.a): *Leitbild der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen*, [online] https://gfsk.org/ueber-die-gesellschaft/leitbild/ [aberufen am 09.02.2025]

Gesellschaft für Hochschulforschung (o. J.): *DIE GfHf*, [online] https://www.gfhf.net/ [zuletzt aufgerufen am 24.05.2025].

Gesellschaft für Schlüsselkomeptenzen (o. J.b): *Future Skills Award*, [online] https://gfsk.org/future-skill-award/ [abgerufen am 09.02.2025].

Gesellschaft für Schüsselkompetenzen (o. J.c): *Fachausschuss „Future Skills",* [online] https://gfsk.org/struktur/fachausschuesse/fa-future-skills/ [abgerufen am 09.02.2025].

Gesellschaft für Schlüsselkomeptenzen (2020): *Schlüsselkompetenzen – ein Muss akademischer Bildung*, Positionspapier, [online] https://gfsk.org/wp-content/uploads/PositionspapierSchlu%CC%88sselkompetenzen.pdf [09.02.2025]

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen (2021): *Qualitätsstandards für akademische Bildung im Bereich Schlüsselkompetenzen – ein Leitfaden für Lehrende*, Positionspapier, [online] https://gfsk.org/ueber-die-gesellschaft/positionspapiere/positionspapier-qualitaetsstandards/ [09.02.2025]

Grigoriev, Olga und Thomas Körner (2024): *Eingewanderte und ihre Nachkommen in Deutschland seit dem Jahr 2005*, [online] https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/sozialbericht-2024/553032/eingewanderte-und-ihre-nachkommen-in-deutschland-seit-dem-jahr-2005/ [abgerufen am 31.12.2024].

Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung, in: Sigrid Blömeke, Marcelo Caruso, Sabine Reh, Ulrich Salaschek, Jurik Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.

Gröblinghoff, Florian (2015): Lernergebnisse praktisch formulieren, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Projekt nexus: Impulse für die Praxis*, 2. Ausgabe, [online]: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf [20.01.2024]

Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

Grünberger, Nina (2017): *Kontemporäre Bildung. Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung und Medien*, Thesis Series, Innsbruck: innsbruck university press.

Grünberger, Nina (2019): Fragmentiert und Fluide? Eine Skizze zu Bildungsprozessen entlang tiefgreifender Medialisierungsprozesse, in: Manfred Oberlechner und Robert Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid" – Fluidität in Bildungsprozessen*, Bildungsforschung. Educational Research, Bd. 4, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 57-65.

Haas, Christina (2021): Wie beeinflusst die soziale Herkunft Studienverläufe von Bachelorstudierenden in Deutschland? Eine Rekonstruktion mittels Sequenzmusteranalyse, in: Birgit Blättel-Mink (Hrsg), *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*, [online] https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1393 [abgerufen am 03.09.2024]

Habermas, Jürgen (1986): Die Idee der Universität. Lernprozesse, in: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 32, Nr. 5, 703-718, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14411/pdf/ZfPaed_1986_05_Habermas_Die_Idee_der_Universitaet.pdf [04.06.2024]

Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin: Suhrkamp Verlag.

Häcker, Hartmut O. (2013): Fähigkeit, in Markus Antonius Wirtz (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*, 16. Auglage, Bern: Verlag Hans Huber, 530.

Hartmann, Michael (2004): *Elitensoziologie. Eine Einführung*, Frankfurt: Campus Verlag.

Hartig Johannes und Eckard Klieme (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik, in: Karl Schweizer (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, [online] https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9 [abgerufen am 07.04.2025], 127-143.

Heierle, Lukas (2006): *Schlüsselqualifikationen in der universitären Lehre am Beispiel des Fachs Geographie – Theorie, empirische Untersuchung und konzeptionelle Überlegungen*, Inauguraldissertation, Universität Basel [online] https://edoc.unibas.ch/410/1/DissB_7489.pdf [abgerufen am 04.06.2023].

Heidegger, Gerald: Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen, in: Philipp Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht,* Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 23, Verlag Sauerländer, 101-106.

Heinemann, Annika (2015a): Selbstsicherheitskompetenz, in: Ufert, D. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 54-62.

Heinemann, Annika (2015b): Selbstorganisationskompetenz und Selbstmotivationskompetenz, in: Ufert, D. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 62-70.

Heinemann, Annika (2015c): Selbstkompetenz, in: Ufert, D. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Verlag Barbara Budrich 48-54

Hellriegel, Jan und Michael Schön (2019): Kompetenzentwicklung durch einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer im Lehramtsstudium, in Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian und Johanna Wolld (Hrsg.), *Visionen von Studierenden-Erfolg. Tagungsband,* Hochschule Kaiserslautern, [online] https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/profil/studierendenerfolg/tagung/2018/tagungsband-visionen-studierenden-erfolg.pdf [abgerufen am 08.08.2024] 177-192.

Hemminger, Elke (2023): *Bildung im digitalen Wandel. Soziologische Perspektiven*, Stuttgart: W. Kohlhammer.

hep-Verlag (o.J.): *Norbert Landwehr*, [online] https://www.hep-verlag.ch/authors/norbert-landwehr [abgerufen am 21.04.2025].

Heudorfer, Anna (2020): Allgemeinbildung und kritischkonstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, in: Peter Tremp

und Balthasar Eugster (Hrsg.) (2020): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft,* Doing Higher Education, Wiesbaden: Springer VS, 173-193.

Hierdeis, Helmwart (2011): Über den „Cultural lag“ universitärer Bildung, in: Bernd Lederer (Hrsg.): *„Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 97-114.

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (2025): *Arbeitshilfe zur Erfüllung hochschuldidaktischer Kriterien im Rahmen der Systemakkreditierung, zur Erstellung einer Lernzielmatrix für den Studiengang, zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der Studiengänge*, [online] https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_pb/ueber_den_prorektor_bildung/Hochschuldidaktik_/Lehrberatung___Begleitung/Arbeitshilfe_Hochschuldidaktik_2025.pdf [25.03.2025]

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (o.J.): *Magazin strategie digital*, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/magazin-strategie-digital/ [09.02.2025].

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2024a): *Hochschule von Morgen heute gestalten – 10 Jahre Hochschulforum Digitalisierung*, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/10-jahre-hfd/ [08.02.2025]

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2024b) (Hrsg.): *Strategie Digital – Kooperative Curriculumentwicklung*. *Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter* (10/2024), Jg.4, Nr.5, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/ausgabe-05-strategie-digital-kooperative-curriculumentwicklung/ [09.02.2025].

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) und Andreas Schleicher (2017): *„Innovativ und kreativ zu denken ist heute das Entscheidende“ – Interview mit Andreas Schleicher (OECD)*, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/innovativ-und-kreativ-zu-denken-ist-heute-das-entscheidende-interview-mit-andreas-schleicher-oecd/ [08.02.2025]

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) und Stiftung Innovation in der Hochschullehre (2025): University Future Festival, [online]

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018)*, [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf [31.03.2023]

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)*, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [abgerufen am 07.05.2023].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kulturministerkonferenz (KMK) (2024): *Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland Strategie der Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister von Bund und Ländern* (2024–2034), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_14-Strategie-Internationalisierung-Hochschulen.pdf?utm_source=chatgpt.com [abgerufen am 23.04.2025]

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen)*, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen, in: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 80-89.

Hoidn, Sabine (2015): Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Bildungsziel, in: Achim Brosziewski, Christoph Maeder unnd Julia Nentwitch (Hrsg.), *Vom Sinn der Soziologie*. *Festschrift für Thomas S. Eberle*, Wiesbaden: Springer VS, 219-236.

Holm-Hadulla, Rainer M. (2021): Intelligenz – Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Eine multi- und interdisziplinäre Zusammenfassung, In: Rainer M. Holm-Hadulla. Joachim Funke, Michael Wink (Hrsg.): *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*, Heidelberger Jahrbücher, Bd. 6, Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 7-37.

Horstmann, Nina und Larissa Klemme (2024): Future Skills to go. Wie können Studierende auf zukünftige Arbeitsanforderungen vorbereitet werden?, in: Hochschuldofrum Digitalisierung (Hrsg.): *strategie digital*, Jg. 4, Heft 5, [online] https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/10/strategie-digital_Ausgabe05_Kooperative-Curriculumentwicklung.pdf [09.02.2025]

Huber Ludwig (1998): Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute, in: Jan H. Olbertz (Hrsg.): *Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, 83-109.

Huber, Ludwig (2016): „Studium Generale“ oder „Schlüsselqualifikationen“? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung, in: Ursula Konnertz und Sibylle Mühleisen (Hrsg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten*, Zivilisationen & Geschichte, Bd. 39, Frankfurt am Main: Peter Lang, 101-122.

Huber, Ludwig und Karin Reiber (2017): Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften - In: *Erziehungswissenschaft* Jg. 28, Nr. 54, 85-94, [online] https://doi.org/10.25656/01:14887 [abgerufen am 01.05.2024].

Huber, Ludwig und Gabi Reinmann (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

Humboldt, Wilhelm von (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Breslau: Heinrich Richte.

Humboldt, Wilhelm von (1904): 'Der Montserrat bei Barcelona', in Leitzmann, A. (Hrsg.) *Wilhelm von Humboldt. Gesammelte Schriften*, Band 3: 1799–1818. Berlin: De Gruyter, 30–59, [online] https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/9783110834253/html [abgerufen am 07.01.2026].

Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen, in: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Band 1, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234-240, [online] https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/081-Bildungspolundsoz-Potsdam/Texte/Humboldt_TheorieDerBildungDesMenschen.pdf [abgerufen am 07.01.2026].

Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band 4, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Cotta, 1964, 188–95.

Humboldt, Wilhelm von (1973): Wilhelm von Humboldt an August Wilhelm Schlegel, 16.11.1793. In: *Wilhelm von Humboldt: Online-Edition der Sprachwissenschaftlichen Korrespondenz* (Version vom 15.03.2023), Berlin: [online] URL: https://wvh-briefe.bbaw.de/576 [08.07.2024]

Humboldt, Wilhelm von (1988): *Gesammelte Werke*, Bd. 6, Berlin: Walter de Gruyter.

Humboldt, Wilhelm von (2015a): Glücklicher Ausgang der Gefangenschaft Caroline Böhmers. Unmöglichkeit, das Schönste und Höchste darzustellen. Die Einheit der Reflexion als oberstes Ideal, in: Philipp Mattson (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt – Briefe*, Bd. 2, Juli 1791-1795, Berlin: Walter de Gruyter, [online] https:// doi/10.1515/9783110376432/html [abgerufen a 02.06.2024], 197-199.

Humboldt, Wilhelm von (2015b): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Albert Leitzmann (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Gesammelte Schriften*, Bd. 1. Gesammelte Schriften (1785–1795). Reprint (Original 1903). Berlin: Walter de Gruyter, [online] https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110818284-005/html [abgerufen am 04.11.2024] 97–254.

Hübl, Philipp (2023): Bullshit-Resistenz: Einführung ins kritische Denken, Vorlesung im Sommersemester an der Universität der Künste Berlin, [online] https://www.youtube.com/playlist?list=PLnNbFF6NPy3zL5uvLMjKCMRByR9kouFCY [03.08.2024].

Hübl, Philipp (2024): *Bullshit-Resistenz. Wie wir uns vor Lügen, Fake News und Verschwörungstheorien schützen können*, München: Penguin Verlag.

Ikeda, Keiko (2024): Aiming to Build Future Skills for Society 5.0: Educational DX (Digital Transformation) of University Education in Japan, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_28 [abgerufen am 10.02.2025], 549-567.

Inglehart, Ronald und Norris Pippa (2016): Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash, in: Harvard Kennedy School (Hrsg.): *Faculty Research Working Paper Series* RWP16, Nr. 26, [online] https://www.hks.harvard.edu/publications/trump-brexit-and-rise-populism-economic-have-nots-and-cultural-backlash [11.07.2024]

Jenert, Tobias, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (2019): Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik, in: Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, 1-4.

Jenert, Tobias und Ingrid Scharlau (2022): Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung, in: Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, Wissenschaftsdidaktik, Bd. 1, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/82/43/4d/oa9783839460979XKGz4V777ySuF.pdf [abgerufen am 01.06.2024], 155-179.

Jordan, Thomas (2021): *Inner Development Goals. Transformational Skills for Sustainable Development. Background, method and the IDG framework*, [online] https://drive.google.com/file/d/13fcf9xmYrX9wrsh3PC3aeRDs0rWsWCpA/edit [08.02.2025]

Jørgensen, Marianne und Louise J. Phillips (2002): *Discourse analysis as theory and method*, London: SAGE Publications Ltd, [online] https://doi.org/10.4135/9781849208871 [abgerufen am 12.04.2024].

Jung, Eberhard (2010): *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg Verlag.

Kalz, Marco (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen, in: Kai-Uwe Hugger, Stefan Iske und Karsten D. Wolf (Hrsg.) *MedienPädagogik* (Occasional Papers). [online] https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X [abgerufen am [abgerufen am 02.06.2024], 332-352.

Kalz, Marco und Gabi Reinmann (2024): Erneuerung der Hochschule von außen nach innen oder umgekehrt: Kritische Diskussion und Alternativen zur Future Sills-Bewegung, in: Gabi Reinmann (Hrsg.): *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, Bd. 57.

Keengen, Roos und Lennart Haß (2022): *fit und frühlich: Resilienz - trainiere deine Widerstandskraft*, [online] https://future-skills-journey.de/podcast-resilienz-trainiere-deine-widerstandskraft?show_status_form=1 [11.11.2024].

Kerres, Michael (2021): Bildung, in: ders.: *Didaktik. Lernangebote gestalten*, Stuttgart: Waxmann Verlag, 11-28.

Kergel, David (2018): *Qualitative Bildungsforschung. Ein Integrativer Ansatz*, Wiesbaden: Springer VS.

Kiel, Ewald und Guido Pollak (2011): *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*, Regensburg: Julias Klinkhardt.

Kirchherr, Julian, Julia Klier, Cornels Lehmann-Brauns und Mathias Winde (2018): *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*. Diskussionspapier 1, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V und McKinsey & Company, [online] https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.stifterverband.org/download/file/fid/6360&ved=2ahUKEwjfu_rxseuJAxU-rgv0HHUHCCbgQFnoECB0QAQ&usg=AOvVaw0AH8s86Sp-UDGPE_6GSLgz [abgerufen am 20.11.2024]

Klein, Ralf und Randolf Kürzel (1993): Schlüsselqualifikationen – Desiderate und Operationalisierungsprobleme einer berufspädagogischen Kategorie, in: Erich Staudt (Hrsg.), *Personalentwicklung für die neue Fabrik*, Neue Informationstechnologien und flexible Arbeitssysteme, Bd. 4, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 147-164.

Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Wolfgang Klafki, Georg M. Rückriem, Willi Wolf, Reinhold Freudenstein, Hans-Karl Beckmann, Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Iben und Jürgen Diederich (Hrsg.): *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, Frankfurt am Main: Fischer, 126-153.

Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier (Hrsg.): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125-148.

Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (2019): Dialektisches Denken in der Pädagogik, in: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübing und Heinz Stübig (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*, Wiesbaden: Springer VS, 37-60.

Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Ruiquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bildungsreform, Bd. 1, 2. Aufl., Berlin: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Klieme, Eckardt (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: *Pädagogik*, Jg. 56, Nr. 4, ein Auszug der Seiten 10-13, [online] https://riedel-homepage.de/kompetenzen.pdf [abgerufen am 16.05.2025].

Klieme, Eckhard und Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Nr.6, 876-903, [online] https://doi.org/10.25656/01:4493 [abgerufen am 02.06.2024].

Klieme, Eckhard und Johannes Hartig (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, Hein-Hermann Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft 8, 11–29.

Knauf, Helen und Knauf, Marcus (2003) (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen*, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 111, W. Bertelsmann.

Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung ins Thema, in: Helen Knauf und Marcus Knauf, *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen*, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 111, W. Bertelsmann, 11-29.

Koch, Henning, Claudia Schneider und Ulrike Wilke (Hrsg.) (2024): *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, [online] https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf [abgerufen am 20.11.2024].

Kolb, David A. (2015): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, 2. Aufl., New Jersey: Pearson.

Kolb, David A. und Alice Y. Kolb (2013): *The Kolb Learning Style Inventory – Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrixs, Research on Validity and Educational Applications*, [online] https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf [abgerufen am 08.04.2025]

Koller, Hans-Christoph (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen, in: Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravoradis (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 49-66.

Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse, in: Ines Maria Breinbauer und Gabriele Weiß (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 108-123.

Koller Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2021): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, 9. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 3. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer.

Konnertz, Ursula und Mühleisen, Sibylle (Hrsg.) (2016): *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle von Schlüsselqualifikationen an den Universitäten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Koplin, Sebastian (2015): Ökologische Kompetenz, in: Ufert, D. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 208-217.

Kotsiou, Athanasia, Dina Fajardo-Tovar, Tom Cowhitt, Louis Major und Rupert Wegerif (2022a): A scoping review of Future Skills frameworks, in: *Irish Educational Studies*, Bd. 41, Nr. 1, [online] https://www.tandfonline.com/doi/suppl/10.1080/03323315.2021.2022522?scroll=top [08.02.2025], 171–86.

Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S. und Masia, Bertram B. (1964): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Krijnen, Christian (2011): Die Idee der Universität und ihre Aktualität, in: Christian Krijnen, Chris Lorenz und Joachim Umlauf (Hrsg.): *Wahrheit oder Gewinn? Über die Ökonomisierung von Universität und Wissenschaft*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 25-51.

Krijnen, Christian (2013): Was ist universitäre Bildung? Kritische Betrachtungen angesichts ihrer ökonomischen Vereinnahmung, in: Rudolf Langthaler und Michael Hofer (Hrsg.): *Existenzphilosophie. Anspruch und Kritik einer Denkform*, Wiener Jahrbuch für Philosophie, Bd. 45, Wien: new academic press, 135-149.

Kotsiou, Athanasia, Dina Fajardo-Tovar, Tom Cowhitt, Louis Major und Rupert Wegerif (2022b): A scoping review of Future Skills frameworks. Appendix, in: *Irish Educational Studies*, Bd. 41, Nr. 1, [online] https://www.tandfonline.com/doi/suppl/10.1080/03323315.2021.2022522?scroll=top [08.02.2025]

Kuckartz, Udo und Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004),* [online] https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf [01.07.2024]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017a*): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4, Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017b): *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

Kurt, Ronald (2004): *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Kutscha, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 99, Nr. 3, 328-349.

Kutscha, Günter (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung, in: *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 43, 65-83, [online] https://doi.org/10.25656/01:8825 [abgerufen am 03.06.2024].

Küpper, Beate, Elif Sanal-Önal und Andreas Zicken (2023): Demokratiegefährdende Mitte, in: Andreas Zick, Beate Küpper du Nico Mokros (Hrsg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/2023*, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, [online] https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd [12.02.2025], 91-135.

Landwehr, Norbert (1996): Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten, in: Philipp Gonon (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht,* Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 23, Verlag Sauerländer, 89-100.

Langemeyer, Ines und Reinmann, Gabi (2018): Evidenzbasierte Hochschullehre? Kritik und Alternative für eine Hochschulbildungsforschung, in: Gabi Reinmann (Hrsg.): *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, Bd. 20, 1-11.

Lagemeyer, Ines (2021): Modus 2, in: Tobias Schmohl und Thorsten Philipp (Hrsg): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik, Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/8d/e2/cf/oa9783839455654qHVM1IjU0woxq.pdf [abgerufen am 03.06.2024], 185-194.

Fernuniversität Hagen (2023): *Aktuelles. Eine Tasse Zukunft – Podcast zu Future Skills von David Lakotta und Moritz ter Meer*, [online] https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/erwachsenen-und-weiterbildung/aktuelles/podcast_eine-tasse-zukunft.shtml [online 10.04.2025].

Lakotta, David und Moritz ter Meer (2024): *Leuchttürme reichen nicht* (*ft. Wibke Matthes*), [online] https://www.fernuni-hagen.de/zli/blog/eine-tasse-zukunft-leuchttuerme-reichen-nicht-ft-wibke-matthes/ [10.04.2025].

Lang-von Wins, Thomas und von Rosenstiel, Lutz. (2005): Kompetenzentwicklung in der Universität. In Sascha Spoun und Werner Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt am Main, Campus Verlag, 297-314.

Lang-von Wins, Thomas und Triebel, Claas (2005). Die Kompetenzbilanz – ein Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Handelns? in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, Jg. 36, Nr. 2, 173-188.

Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland – ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht,* Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 23, Verlag Sauerländer, 17-23.

Lederer, Bernd (2008): *Die Bildung, die sie meinen… Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot?* Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.

Lederer, Bernd (2009): *Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein ? Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay*, [online] https://berndlederer.at/wp-content/uploads/2023/04/Was-sind-Kompetenzen-was-heisst-Kompetent-Sein.pdf [abgerufen am 20.11.2024].

Lederer, Bernd (2011): *"Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Innsbruck: innsbruck university press.

Lederer, Bernd (2015): *Was bedeutet eigentlich „Bildung“? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzweckung*. Hamburg: tredition.

Lehner, Alexander (2011): *Bildung und Aufklärung nach PISA. Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-93072-5.pdf [abgerufen am 03.08.2024]

Leineweber, Christian (2020): *Die Verzeitlichung der Bildung Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*, Pädagogik, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://doi.org/10.1515/9783839450192 [abgerufen am 09.09.2024]

Lenger, Janina, Petra Weiss, und Katharina Kohse-Höinghaus (2013): Vermittlung interdisziplinärer Forschungskompetenz: Lehren und Lernen von- und miteinander, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 8, Nr. 1, 60-68.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 43, Nr. 6, 949-968.

Lenzen, Dieter (2014): *Bildung statt Bologna!*, Berlin: Ullstein Buchverlage.

Lessinger, Eva-Maria (2019): *Medienklatsch. Eine hermeneutische Begriffsanalyse massenmedialer Klatschkommunikation*, Wiesbaden: Springer VS.

Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Liesner, Andrea (2016): Der Verzicht auf politische Tugend als Managementstrategie? Beispiele aus der Universität, in: Ursula Konnertz und Sibylle Mühleisen (Hrsg.): *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikation an den Universitäten*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 49–74.

Lischewski, Andreas (2014): *Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Lohmann, Ingrid und Rilling, Rainer (2002): Einleitung, in: Ingrid Lohmann und Rainer Rilling (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.* Opladen: Leske + Budrich, 9-13.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc: 2019: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, 4. Aufl., Wiesbaen: Springer VS, [online] https://lehrbuch-psychologie.springer.com/entwicklungspsychologie-des-kindes-und-jugendalters [30.09.2024].

Lutz-Bachmann, Matthias (2022): Scholastik, in: *Staatslexikon* [online] https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Scholastik [abgerufen am 06.03.2023].

Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. 2. Aufl. München: Fink (franz. Orig. 1983).

Lyotard, Francois (2009): Das postmoderne Wissen, Wien: Passagen Verlag.

Marshall, Stephen (2024): Future Higher Education in New Zealand: Creating a Universal Learning Community for Future Skills, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_30 [abgerufen am 20.11.2024], 589-611.

Matthes, Wibke (2015a): Gesellschaftliche Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 186-193.

Matthes, Wibke (2015b): Juristische Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 154-164.

Matthes, Wibke (2015c): Politische Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 193-207.

Matthes, Wibke (2015d): Ökonomische Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 217-230.

Matthes, Wibke (2015e): Ethikkompetenz und kulturelle Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 230-239.

Matthes, Wibke und Dirk Neidt (2015): Sachkompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 136-142.

Matthes, Wibke und Henning Mohs (2015): Unternehmerischer Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 143-154.

Mattig, Ruprecht (2021): Reisen für die Bildung der Menschheit. Zur ethnographischen Methode Wilhelm von Humboldts – In: Guy Lapostolle, Nathanaël Wallenhorst und Christoph Wulf (Hrsg.), *Methoden, Wege, Zielrichtungen,* Bildungsforschung, Bd. 2, 1-14, [online] https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/415/818 [abgerufen am 02.06.0224].

Mattig, Ruprecht (2021): *Den Begriff der Menschheit erweitern: Humboldts Anthropologie als kosmopolitisches Bildungsprojekt*, [YouTube-Video] https://www.youtube.com/watch?v=f6OGOTjtzOc&t [abgerufen am 08.07.2024].

Mayer-Guckel, Volker, Julia Klier, Julian Kirchherr und Mathias Winde: Future Skills: Strategische Potanziela für Hochschulen, [online] https://www.future-skills.net/download/file/fid/231 [abgerufen am 08.05.2025].

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.

McAdams, Dan P, Pals, Jennifer. L. (2006): A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. In: *American Psychologist*, Jg. 61, Nr. 3, 204–217.

McKinsey & Company (o. J.a): *Education*, [online] https://www.mckinsey.com/industries/education/how-we-help-clients [05.01.2024].

McKinsey & Company (o. J.b): *Julian Kirchherr*, [online] https://www.mckinsey.com/our-people/julian-kirchherr [abgerufen am 08.05.2025].

McKinsey & Company (o. J.c): *Julia Klier*, [online] https://www.mckinsey.com/our-people/julia-klier/de-DE [abgerufen am 08.05.2025].

Menze, Clemens (1970): Bildung, in: Josef Speck und Gerhard Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München: Küsel-Verlag, 134-183.

Mertens, Dieter (1974a): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg.7, Nr.1, 36–43, [online] https://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [abgerufen am 04.06.2023].

Mertens, Dieter (1974b): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem, in: Günter Faltin und Otto Herz (Hrsg.), *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems,* Blickpunkt Hochschuldidaktik), Jg. 6, Nr. 32, 204-236.

Mertens, Dieter (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 22, 33-46.

Meuleer, Erhard (2011): Universitäre Bildung in der Krise, in: Bernd Lederer (Hrsg.), *„Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 73-96.

Meyer-Guckel, Volker, Julia Klier, Julian Kirchherr und Mathias Winde (2019): *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen, Positionspapier 3, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company* [online] https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/380523/future_skills_strategische_potenziale_fuer_hochschulen_5_.pdf?sequence=1&isAllowed=y [abgerufen am 21.11.2024].

Mollenhauer, Klaus (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß: zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*, München: Juventa-Verl.

Michelsen, Gerd und Rieckmann, Marco (2014): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen – Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende. In: Frank Keuper und Heinrich Arnold (Hrsg.), *Campus Transformation. Education, Qualification & Digitalization*, [online] https://www.researchgate.net/publication/263124954_Kompetenzorientiertes_Lehren_und_Lernen_an_Hochschulen_-_Veranderte_Anforderungen_und_Bedingungen_fur_Lehrende_und_Studierende [abgerufen am 08.05.2023] 45-65.

Mickisch, Heinz (2006): *Basiswissen Antike. Ein Lexikon*, Stuttgart: Reclam.

Multrus, Frank, Sandra Majer, Tino, Bargel und Monika Schmidt (2017): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung.* [online] https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/der-studierendensurvey/der-studierendensurvey_node.html [abgerufen am 21.03.2023].

Müller-Naevecke, Christina und Stefan Naevecke (2018): Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen, in: Nicola Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 119-143.

Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte,* Nr. 11, [online] http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1993/1993-11-a-657.pdf [28.09.2024], 657-668.

Negt, Oskar. (1997a): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen: Steidl Verlag.

Negt, Oskar (1997b): Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung, in: *Widerspruch: Beiträge zur sozialistischen Politik*, Jg. 17, Nr. 33, [online] https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=wis-001:1997:17::432 [28.09.2024], 89-102.

Negt, Oskar (2000): *Rede beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW*, [online] http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf_verweis1.PDF, [abgerufen am [02.10.2024].

Negt, Oskar (2015): *Vortrag Oscar Negt – Kompetenzmodell, Video zum Vortrag, Bildungshaus Retzhof GmbH*, [online] https://www.youtube.com/watch?v=luhkXPIbwgI&t=2287s [abgerufen am 28.09.2024].

Neidt, Dirk (2015): Informationstechnische Kompetenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 164-178.

Nerdinger W., Friedemann, Gerhard Blickle und Niklas Schaper (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie, 4. Aufl., Berlin: Springer, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4, [abgerufen am 07.04.2025].

Next Education (o. J.a): *Herzlich Willkommen*, [online] https://next-education.org/de/home/ [abgerufen am 26.05.2025].

Next Education (o. J.b): *Future Skills – Die Zukunft des Lernens und der Hochschule*, [online] https://next-education.org/de/projekte/future-skills/ [abgerufen am 26.05.2025]

Nicolescu, Nico Basarab, Edgar Morin und Lima De Freitas (1994): Manifesto of Transdisciplinarity, [online] https://inters.org/Freitas-Morin-Nicolescu-Transdisciplinarity [abgerufen 27.08.2024].

Nicolin, Friedhelm (1987): Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff, in: Jürgen-E. Pleines (Hrsg.), *Bildungstheorien. Probleme und Positionen*. Freiburg: Verlag Herder, 213-223.

Nida-Rümelin, Julian (2013): *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg: Körber-Stiftung.

Nida-Rümelin, Julian (2014): *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg: Körber-Stiftung.

Nieke, Wolfgang und Konstantin von Freytag-Loringhoven (2014): *Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik im Rahmen des Projektes »KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen« für eine Vision des Lebenslangen Lernens (LLL) auf universitärem Niveau am Bildungsstandort Rostock*, [online] https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf [abgerufen am 04.11.2024].

Nieke, Wolfgang (2023): Allgemeine Erziehungswissenschaft, in: Rüdiger Rhein und Johannes Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag, 89-107.

Oberlechner, Manfred und Schneider-Reisinger, Robert (2019): Einleitung, in: Manfred Oberlechner und Robert Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid" – Fluidität in Bildungsprozessen*, Bildungsforschung. Educational Research, Bd. 4, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 5-11.

OECD (2001): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Background paper*, [online] https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf [abgerufen am 30.11.2023].

OECD (2003): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*, [online] http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf [abgerufen am 12.04.2023].

OECD (2005a): *Definition and selection of key competencies. Executive Summary*, [online] https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf [10.01.2024].

OECD (2005b): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, [online] https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf [abgerufen am 06.10.2023].

OECD (2018): *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*, [online] https://www.oecd.org/education /Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf [abgerufen am 04.11.2023].

OECD (2019): *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*, [online] https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [10.01.2024].

OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030, OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*, [online] https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf [abgerufen am 04.11.2024].

Oerter, Rolf, Dieter Frey, Heinz Mandl, Lutz von Rosenstiel und Klaus Schneewind (Hrsg.) (2012): *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Orth, Helen (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*, Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, Neuwied: Luchterhand Verlag.

Osterloh, L. (2011): Bildungstheoretische Moralbegründung bei W. v. Humboldt, [online] https://epub.ub.uni-muenchen.de/12562/1/VortragHumboldt_Publ_LO.pdf [abgerufen 07.10.2023].

Östling, Johan (2018): *Humboldt and the modern German university. An intellectual history*, Lund: Lund University Press.

Paetz, Nadja-Verena, Firat Ceylan, Janina Fiehn, Silke Schworm und Christian Harteis, (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Paletschek, Sylvia (2006): Die deutsche Universität im und nach dem Krieg. Die Wiederentdeckung des Abendlandes, in Bernd Martin (Hrsg.): *Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen. Ereignisse - Auswirkungen - Reflexionen*. Freiburg im Breisgau: Rombach Historiae, [online] https://d-nb.info/112342831X/34 [25.03.2025] 231-249.

Pasternack, Peer (2004): Hochschulbildung zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit. Theorie und Politik, in: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen (Hrsg.), *Zwischen Zweckfreiheit und Nützlichkeit. Texte zur Bildungspolitik. Texte zur Bildungspolitik*, Texte zur politischen Bildung, Bd. 30, Leipzig: GNN Verlag, [online] https://sachsen.rosalux.de/publikation/id/4392/zwischen-zweckfreiheit-und-nuetzlichkeit-texte-zur-bildungspolitik [abgerufen am 04.11.2024] 75-96.

Pasternack, Peer (2006): Schlüsselqualifikationen – keine Zusatzanforderung, sondern Kern von Hochschulbildung, in: *scientia halensis*, Jg. 14., Nr. 3, [online] http://www.peer-pasternack.de/texte/scienta%20halensis.pdf [01.06.2024], 14-15.

Pasternack, Peer (2009): Zukunftsthemen der Hochschulforschung. Einige prognostische Blicke, in: *Das Hochschulwesen*, Jg. 57, Nr. 5, [online] http://www.peer-pasternack.de/texte/Zukunftsthemen_HSW%205_2009.pdf [01.06.2024], 168-174.

Pasternack, Peer und Reinhard Kreckel (2011): Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse, in: Barbara Hölscher und Justine Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143-164.

Pädagogische Hochschule Heidelberg (o. D.): *Frank, Stephen*, [online] https://www.ph-heidelberg.de/frank-stephen/frank-stephen/ [abgerufen am 12.03.2025].

Păunescu, Carmen und Mary McDonnel Naughton (2024): Education for Future Skills Development: Cognitive, Collaborative and Ethical Skills, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Higher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_12 [abgerufen am 10.02.2025], 241-259.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter-Verlag.

Piesk, David (2023): Backwards into the future? What Future Skills tell us about "competence" and the idea of teaching in higher education, Teaching Futures 2023, Tage der Lehre an der Philipps-Universität Marburg mit der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Technischen Hochschule Mittelhessen, Shortcut, 16. November 2023, [online] https://ilias.uni-marburg.de/ilias.php?baseClass=ilrepositorygui&ref_id=3414192 [09.09.2024]

Piesk, David und Sebastian Dippelhofer (2024): Bildungsziele und Kompetenzverständnis im MarSkills Studienbereich, in: Sebastian Dippelhofer (Hrsg.), *Beiträge zu den MarSkills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Philipps-Universität Marburg*. Nr. 3, 1-42.

Pietzonka, Manuel (2024): Persönlichkeitseigenschaften als Lernziele und Future Skills? Der problematische Trend von Kompetenzen zu dispositionalen Eigenschaften, in: Sabine Fichtner-Rosada, Thomas Heupel, Christoph Hohoff und Johanna Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft*, Springer Gabler (FOM Edition): Wiesbaden, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9_17, 269-280 [abgerufen am 22.11.2024].

Pfaller, Robert (2011): Plädoyer für die Maßlosigkeit. Über das gute Leben, in Frankfurter Allgemeine Zeitung*,* 07.03.2011, [online] https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/plaedoyer-fuer-die-masslosigkeit-ueber-das-gute-leben-1608479.html [03.11.2024].

Pollak, Guido (2021): Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis*, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1 [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/Der_deutsche_Hochschulqualifikationsrahmen_-_Theorie_und_Praxis__1-2021_01.pdf [abgerufen am 07.05.2023], 95-158.

Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018/C 189/01), [online] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV [19.11.2023]

Reetz, Lothar (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, Teil 2. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 18, Nr. 6, 24-30.

Reetz, Lothar (1991): Schlüsselqualifikationen, in: Frank Achtenhagen (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation*, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Bd. 4, Köln: Müller Botermann Verlag, 27-46.

Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung, in: Tade Tramm, Detlef Sembill, Fritz Klauser und Ernst G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen,* Frankfurt am Main: Peter Lang, 32-51.

Reetz, Lothar (2006): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion, in: Rolf Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung,* Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 19, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengraben, 39-54.

Reiber, Karin (2020): „Klassiker der Hochschuldidaktik" als disziplinäre Orientierung für ein interdisziplinäres Arbeitsfeld, in: Peter Tremp und Balthasar Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Eine Kartografie*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-28124-3.pdf [abgerufen am 16.09.2024], 33-41.

Rhein, Rüdiger (2019): Theoreperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen, In: Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-20309-2 [abgerufen am 16.09.2024],

Reinmann, Gabi (2015): Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, Bd. 63, Nr. 5+6. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler 178–188.

Reinmann, Gabi (2018): Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre, in: Ullrich Dittler und Christian Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft*. *Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*, Wiesbaden: Springer VS, 187-205.

Reinmann, Gabi (2020): Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In: Malte Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Wiesbaden: Springer VS [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_3 [abgerufen am 02.05.2024], 39-59.

Reinmann, Gabi und Rüdiger Rhein (2022): Einleitung., in: Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, Wissenschaftsdidaktik, Bd. 1, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/82/43/4d/oa9783839460979XKGz4V777ySuF.pdf [abgerufen am 01.06.2024] 9-20.

Reinmann, Gabi und Frank Vohle (2023): Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte Entwurf einer erweiterten Architektur, in: Gabi Reinmann und Rüdiger

Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven, Wissenschaftsdidaktik, Bd. 3, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-open.de/pdf_chapter/bis%206399/9783839462966/9783839462966-013.pdf [abgerufen am 03.06.2024], 253-275.

Reinold, Fabian (2024): Emanzipation in der deutschen Universität nach der Bologna-Reform Eine Analyse der Verbindung von neuhumanistischer und neoliberaler Rationalität, in: Clara Gutjahr, Lisa Marie Münster, Lukas Geisler, David Morley und Moritz Richter (Hrsg.): *Organisierte Halbbildung Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform*, Zukunft der Hochschule, Bd. 3, [online] https://doi.org/10.1515/9783839469880 [abgerufen am 25.03.20205], 335-347.

Reusser, Kurt (2016). Jenseits der Beliebigkeit: ”konstruktivistische Didaktik” auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 16, Nr. 2, 40-48.

Rhein, Rüdiger (2019): Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen – eine Skizze. In Tobias Jenert, Gabi Reinmann, Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 23-40.

Rhein, Rüdiger (2022): Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik, in: Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, Wissenschaftsdidaktik, Bd. 1, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/82/43/4d/oa9783839460979XKGz4V777ySuF.pdf [abgerufen am 01.06.2024], 21-42.

Ricken, Norbert, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hrsg.) (2014): *Die Idee der Universität – revisited*, Wiesbaden: Springer VS.

Riedel, Manfred (1977): Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen*. Weinheim: Beltz 1977, [online] https://doi.org/10.25656/01:23189 [03.08.2024], 231-247.

Rittelmeyer, Christian (2012): *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2009a): *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*, Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, [online] https://books.openedition.org/ksp/3311?lang=de [abgerufen am 04.06.2023].

Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2009b): Schlüsselqualifikationen revisited. Ein altes Thema in Zukunftskontexten in: dies. (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*, Problemkreise

der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, [online] https://books.openedition.org/ksp/3311?lang=de [abgerufen am 04.06.2023], 17-57.

Rogmann, Jens. J. und Moritz Meyer (2013): Affirmatives Kompetenztraining oder reflexive Bildungserfahrung: Ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen an deutschen Universitäten am Scheidepunkt?, in: *SQ-Forum: Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*, Nr. 1, [online] https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/rogmann/files/rogmann-meyer-2013-sq-forum-1-2013-41-62.pdf [abgerufen am 07.05.2023], 41-62.

Rogmann, Jens (2016): "Persönlichkeitsentwicklung" als "Qualifikationsziel" an deutschen Universitäten?, in: Ursula Konnertz und Sibylle Mühleisen (Hrsg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten,* Frankfurt am Main: Peter Lang, 141-159.

Rorty, R. (1987) *Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Roth, H. (1971)*. Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Bd. 2, Hannover: Schroedel Verlag, 179-187.

Roth, Gerhard (2016): Die Bedeutung der Motivation für den Lernerfolg, [online] https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/bilder/Bilder_PW/PW2016/Prof._Dr._Gerhard_-Roth_PW2016.pdf [02.08.2024]

Rüegg, Walter (1993): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Walter Rüegg (Hrsg.), *Mittelalter. Geschichte der Universität in Europa,* Bd. 1, München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 23-48.

Rüegg, Walter (1996): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Walter Rüegg (Hrsg.), *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)*. *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 2: München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 21-52.

Rüegg, Walter (2010): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Walter Rüegg (Hrsg.), *Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 4, München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 21-45.

Rychen, Domnique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick, in: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Opersationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rychen, Dominique Simone und Laura Hersh Salganik (2003): Introduction, in: dies. (Hrsg.) *Key competencies for a successful life in a well-functioning society*, Camebridge: Hogrefe & Huber Publishers, [online] https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf [10.01.2024], 1-12.

Sala Arianna, Yves Punie, Vladimir Garkov und Marcelino Cabrera (2020*): LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, JRC Science*

for Policy Report, Luxemburg: Publications Office of the European Union, [online] https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf [04.10.2024].

Salden, Peter, Nadine Lordick und Maike Wiethoffe (2023): KI-basierte Schreibwerkzeuge in der Hochschule: Eine Einführung, in: Peter Salden und Jonas Leschke (Hrsg.), *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*, [online] https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/9734/file/2023_03_06_Didaktik_Recht_KI_Hochschulbildung.pdf [abgerufen am 08.05.2023]

Salman, Yvonne (2009): Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung,* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Santana, André L. M. und Roseli de Deus Lopes (2024): Using Real-World Problems and Project-Based Learning for Future Skill Development: An Approach to Connect Higher Education Students and Society Through User-Centered Design, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_20 [abgerufen am 10.02.2025].

Sawyer, Susan M., Peter S. Azzopardi, Dakshitha Wickremarathne und George C. Patton (2018): The age of adolescence, in: *Lancet Child Adolesc Health*, Jg.2, Nr.3, [online] https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30169257/ [abgerufen am 08.08.2024], 223-228.

Schaper, Niclas (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK*, [online] http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/- 07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [abgerufen am 07.05.2023].

Schaper, Niclas und Frederic Hilkenmeier (2013): *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen: Gutachten im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Projekt nexus), [online] https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf [abgerufen am 17.02.2024]

Schaeper, Hildegard (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen, in: Ulrich Teichler und Rudolph Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel*, (Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 50), Weinheim: Beltz Verlag, 209-220.

Schachtner, Christian (2021): Auf dem Weg zum sektoralen Qualifikationsrahmen im Public Management. Anforderungen des öffentlichen Sektors, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis*, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1 [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-

03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/Der_deutsche_Hochschulqualifikationsrahmen_-_Theorie_und_Praxis__1-2021_01.pdf [abgerufen am 07.05.2023], 189-224.

Schelling, Friedrich W.J. (1956): Über den absoluten Begriff der Wissenschaft (Erste Vorlesung), in: Ernst Anrich (Hrsg.): *Die Idee der deutschen Universität*. *Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt: Hermann Gentner Verlag, 3-12.

Schelsky, Helmut (1971): *Einsamkeit und Freiheit*, 2. Aufl., Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik – Wissenschaftsplanung, Bd., 20, Gütersloh: Bertelsmann Universitätsverlag
Smith, Adam (1981): *The Wealth of Nations*, Bd. 1 und 2, London: Dent.

Schlaeger, Jürgen (2020): Bildung durch Wissenschaft, in: Jürgen Schlaeger und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens*, Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 11-120.

Schmohl, Tobias (2019a): Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings, in: Tobias Schmohl, Dennis Schäffer, Kieu-Anh To und Bettina Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden*. Bielefeld: wbv, 179-189.

Schmohl, Tobias (2019b): Wieder die Vulgärdidaktik, in: Tobias Schmohl und Kieu-Anh To (Hrsg.): *Hochschullehre als reflektierte Praxis Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial*, 2. Aufl., Bielefeld: wbv, 149-169.

Schmohl, Tobias (2021): Situiertes Lernen, in: Tobias Schmohl und Thorsten Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik.* Bielefeld: transcript Verlag, 301-312.

Schmohl, Tobias (2022): Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses, in: Gabi Reinmann und Rüdiger Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*, Bielefeld: transcript Verlag, 87-108.

Schmohl, Tobias (2023): Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik, in: Rüdiger Rhein und Johannes Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 63-86.

Schmohl, Tobias und Gert Bange (2023): Transdisziplinarität – Bedeutung und Umsetzung. Ein Diskurs zwischen Tobias Schmohl und Gert Bange – moderiert von David Piesk, in: Sebastian Dippelhofer, David Piesk und Anne Kraatz (Hrsg.), *Das neue Ding? Der MarSkills Studienbreich: Inter- und Transdisziplinarität und ihre Rolle in Studium und Wissenschaft*, Beiträge zu den Marskills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Universität Marburg, Heft 1, Marburg, 45-70.

Schmohl, Tobias und Schmulius, Nina (2023): Universitäten als Change Agents: Zur Notwendigeit und Begründung transdisziplinärer Forschung und Organisationsstrukturen, in: Sebastian Dippelhofer, David Piesk und Anne Kraatz (Hrsg.), *Das neue Ding? Der MarSkills Studienbreich: Inter- und Transdisziplinarität und ihre Rolle in Studium und Wissenschaft*, Beiträge zu

den Marskills. Kompetenzen für die Herausforderungen von morgen. Hybride inter- und transdisziplinäre Lehr-Lern-Formen an der Universität Marburg, Heft 1, Marburg, 29-44.

Schneijderberg, Christian, Oliver Wieczorek und Isabbel Steinhardt (2022): *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert.* Weinheim: Beltz Juventa.

Schuh, Maximilian (2015): Universitäten (Spätmittelalter), in: *Historisches Lexikon Bayerns* [online] http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Universitäten_(Spätmittelalter) [abgerufen am 03.03.2023].

Schutte, Nicola S., & Wetmore, Erin. (2012): Experiential Learning as a Catalyst for Moral Development in Cognitive Growth, in: *International Journal of Business and Social Science*, Jg.3, Nr.19, 220-226.

Schwarz, Elisabeth (2003): Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens, in: *Loccumer Pelikan*, Jg. 13, Nr. 4, [online] https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Materialpool/Pelikan/Pelikanhefte/pelikan4_03-ddaa7a4e1be6c732147e81039dd5d9f7.pdf [14.02.2024], 197-202.

Schwarz, Beate (2022): Adoleszenz, in: Markus A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*, Bern: Hogrefe Verlag [online] https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/adoleszenz [08.08.24].

Simmons, Kate (2015): Nonverbale Komeptenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 91-102.

Simmons, Kate und Detlef Ufert (2015): Fremdsprachenkompetenz, in Detlef Ufert (Hrsg.): .), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 178-185.

Seidl, Tobias (2017): Schlüsselkompetenzen als Zukunftskompetenzen. Die Bedeutung der „21st Century Skills“ für die Studiengangsentwicklung, in: Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer und Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Jg. 2, Nr. 23, Berlin: DUZ, 89-114.

Seidl, Tobias: (2018): *(Wert-)Haltung als wichtiger Bestandteil der Entwicklung von 21st Century Skills an Hochschulen*, Diskussionspapier Nr. 3, [online] https://doi.org/10.5281/zenodo.2634975 [abgerufen am 15.11.2024].

Seidl, Tobias (2021): Förderung von Schlüsselkompetenzen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*, Bielefeld: Wbv media, 117-128.

Seidl, Tobias (2024): Formative Assessment of 21st Century Skills, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_24 [abgerufen am 20.11.2024] 489-507.

Sesink, Werner (2003): Bildung durch Wissenschaft - Wissenschaft durch Bildung, in: Katja Lengnink, Susanne Prediger und Franziska Siebel (Hrsg.), *Mathematik für Menschen. Festschrift für Rudolf Wille*, Darmstadt: Technische Universität (vervielfält. Manuskript), [online] https://www.academia.edu/37602379/Bildung_durch_Wissenschaft_Wissenschaft_durch_Bildung [abgerufen am 04.11.2024].

Simon, Anke, Caroline Hahn, Katrin Heeskens und Ulrike Kienle (2017): Kompetenzorientierung im Bereich Pflege. Konzeption, Implementierung und Evaluation von Kontaktstudiengängen, in: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstream-Ansatz in der Hochschule,* Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_e-tal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf [abgerufen am 03.06.2024], 42-49.

Singer-Brodowski, Mandy. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 39, Nr. 1, 13-17.

Singer-Brodowski, Mandy, Jorrit Holst und Antje Goller (2021): Transformative Wissenschaft, in: Tobias Schmohl und Thorsten Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik, Hochschulbildung. Lehre und Forschung*, Bd. 1, Bielefeld: transcript, 347-356, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/8d/e2/cf/oa9783839455654qHVM1IjU0woxq.pdf [abgerufen am 03.06.2024].

Sohr, Sven und Stary, Joachim (2006): Gemeinsames Lernen in der Zukunftswerkstatt. Das kreative Potential von Studierenden gezielt entfalten. Neues Handbuch Hochschullehre, Jg. 21, Nr.1, [online] http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20ZKW.pdf [04.11.2024] 1-28.

Sonntag, Karlheinz (2000): Fähigkeiten, in: *Lexikon der Psychologie* (Hrsg.), [online] https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/faehigkeiten/4650 [abgerufen am 10.06.2025].

Spoun, Sascha und Wunderlich, Werner (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin, in: Sascha Spoun und Werner Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt: Campus Verlag, 17-30.

Stark, Wolfgang (2024): Future Universities as Activating Resonance Spaces. New Roles in Society—Innovative Approaches, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.): *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_7 [abgerufen am 20.11.2024] 139-159.

Stary, Joachim (1994): Hodegetik oder: Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität, in: *das Hochschulwesen*, Jg. 42, Nr. 4, Neuwied: Luchterhand, 160-164.

Steinberg, Lawrence (2014): *Age of opportunity: Lessons learned from the New Science of Adolescence*, Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung, in: Hanna Kauhaus und Norbert Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs*, Wiesbaden: Springer VS, 181-190.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.a): *Future Skills Journey*, [online] https://future-skills-journey.de/ [abgerufen am 07.02.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.b): *Future Skills Journey*, *Future Skills*, [online] https://future-skills-journey.de/zukunftskompetenzen-future-skills [07.02.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.c): *University:Future Festival 2025*, [online] https://festival.hfd.digital/de/ [abgerufen am 10.02.2025]

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.d): *Über uns*, [online] https://www.stifterverband.org/ueber-uns [19.05.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.e) *Felix Suessenbach*, [online] https://www.stifterverband.org/ueber_uns/mitarbeiter/suessenbach_felix [abgerufen am 08.05.2025]

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.f): *Mathias Winde*, [online] https://www.stifterverband.org/ueber_uns/mitarbeiter/winde_mathias [abgerufen am 08.05.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.g): *Future Skills Journey, Lernreisen*, [online] https://future-skills-journey.de/lernmodule/journey [abbgerufen am 08.05.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.h): *Future Skills Journey*, *Lernreise Selbstkompetenzen*, [online] https://future-skills-journey.de/lernreise-selbstkompetenzen [abgerufen am 08.05.2025].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o. J.i): *Future Skills Journey*, *Lernreise Demokratie*, [online] https://future-skills-journey.de/lernreise-demokratie [abgerufen am 27.05.2025].

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2004): *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*, [online] https://www.hof.uni-halle.de/documents/t1003.pdf [abgerufen am 09.02.2025].

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2017): *Future Skills, das deutsche Bildungssystem und die Chancen der digitalen Transformation*, [online] https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/2017_11_02_future_skills [abgerufen am 11.11.2024]

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2018): *Stifterverband startet nationales Aktionsprogramm für Bildung im digitalen Zeitalter,* Pressemitteilung vom 17.01.2018, [online]: https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2018_01_19_future_skills [abgerufen am 07.02.2025].

Stiftung Innovation in der Hochschullehre (o. J.): *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken*, [online] https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/hochschullehre-durch-digitalisierung-staerken/ [abgerufen am 08.11.2024].

Stiftung Mercator und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2005): *Schlüsselqualifikationen plus Ein Wettbewerb zur Förderung von Exzellenz in der akademischen Lehre*, [online] https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/schluesselqualifikationen-plus-ein-wettbewerb-zur-foerderung-von-exzellenz-in-der-akademischen-lehre/ [09.02.2025].

Stojanov, Krassimir (2017): Was kann die Bildungsphilosophie leisten?, in: Michael Spieker und Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Bildungsphilosophie*. *Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*, Tutzinger Studien zur Politik, Bd. 9, Tutzing: Nomos Verlagsgesellschaft, 51-64.

Sützer, Petra, (2015a): Kompetenz im Umgang mit Neuem und Anderem, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag 70-83.

Stützer, Petra (2015b): Interkulturelle Komeptenz, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag 122-130.

Suessenbach, Felix, Mathias Winde, Julia Klier, und Julian Kirchherr (2021): *Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*, Diskussionspapier Nr. 3, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company [online] https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021 [31.01.2025].

Suessenbach, Felix, Judith Koeritz, Andreas Wormland and Henning Koch (2024): Boosting Future Skills in Higher Education. Lessons Learned from Funding Programs, Networking, Establishing Standards & Curricular Integration, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_15 [abgerufen am 10.02.2025], 313-333.

Taşkan, Burcu, Ana Junça-Silva und Antonio Caetano (2022): Clarifying the conceptual map of VUCA: a systematic revie, in: *International Journal of Organizational Analysis*, Jg. 30, Nr. 7, [online]. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-02-2022-3136/full/pdf?title=clarifying-the-conceptual-map-of-vuca-a-systematic-review [abgerufen am 14.07.2024], 196–217.

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe (o.J.): *Prof. Dr. Tobias Schmohl – Fachbereich Medienproduktion*, [online] https://www.th-owl.de/medienproduktion/fachbereich/team/tobias-schmohl/ [abgerufen am 11.03.2025].

Technische Universität Darmstadt (o.J.): *Prof. Dr. Nina Grünberger – Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik,* [online] https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/institut_abpaed/personen_abpaed/personen_abpaed_details_75904.de.jsp [abgerufen am 11.03.2025].

Technische Universität Dresden (2022): *Kompetenzorientierung in der Lehre - ein Wegweiser zur kompetenzorientierten Entwicklung von Studiengängen an der TU Dresden*, [online] https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/qualitaetsmanagement/ressourcen/dateien/qm_studium_lehre/Wegweiser_Kompetenzorientierung.pdf?lang=de [25.03.2025].

Teichler, Ullrich (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employabilty-Diskussion im Bologna-Prozess, in: Barbara Hölscher und Justine Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden: Springer VS, 165-186.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 43, Nr.6, 969–984.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg. 19, Nr. 1, 119-134, [online] https://doi.org/10.25656/01:16354 [abgerufen am 04.06.2024]

Thomä, Dieter (2005): Drei Prinzipien und drei Phasen der >>Humboldt-Kultur<<. Erfindung, Krise und Leben nach dem Tod, in: Sascha Spoun und Werner Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit*. *Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt: Campus Verlag.

Theiler, Lena, Oskar Marg und Michael Kreß-Ludwig (2021): *Transdisziplinäre Zusammenarbeit als Reaktion auf sozial-ökologische Krisen – das Beispiel der Corona-Pandemie*, [online] https://isoe.blog/transdisziplinaere-zusammenarbeit-als-reaktion-auf-sozial-oekologische-krisen-das-beispiel-der-corona-pandemie/ [aberufen am 26.08.2024]).

Tindale, Christopher W. (2010): *Reason's Dark Champions. Constructive Strategies of Sophistic Argument*, Colombia: The University of South Carolina Press.

Tippelt, Rudolf (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? Zur Spannung von „allgemeiner Bildung", „spezialisierender Qualifizierung", „Schlüsselqualifikationen" und „Lernkompetenz", in: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hrsg.): *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, Bd. 49, Bielefeld: W. Bertelsmann, 48-58.

Tramp, Daniel (2024): Ästhetik als Indikator und Wegweiser: Von der Kritik am Kompetenzbegriff zur ästhetisch-praxeologischen Medienbildung, in: *Medienimpulse*, Bd. 62, Nr. 2, [online] https://doi.org/10.21243/mi-02-24-20 [28.03.2025], 6-26.

Tremp, Peter (2009): Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern. – Einleitung in den Themenschwerpunkt - In: Beiträge zur Lehrerbildung, Bd. 27, Nr.1, [online] https://doi.org/10.25656/01:13691 [abgerufen am 03.08.2024], 5-11.

Tremp, Peter und Balthasar Eugster (2019): Lehr- und Lernfreiheit. Bildungskonzeptionelle Überlegungen als Beitrag zur hochschuldidaktischen Forschung. In: Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-28124-3.pdf [abgerufen am 16.09.2024], 41-56.

Tremp, Peter und Balthasar Eugster (Hrsg.) (2020): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft,* Doing Higher Education, Wiesbaden: Springer VS.

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A roadmap, [online] https://doi.org/10. 54675/YFRE1448 [abgerufen am 08.11.2023].

Ufert, Detlef (2015a): Einbindung von Schlüsselkompetenzen in Studienabläufe, in: Detlef Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 23-34.

Ufert, Detlef (2015b): Fächerübergreifende Kompetenzen im Studium, in: ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 7-22.

Ufert, Detlef (Hrsg.) (2015c): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Ufert, Detlef (2015d): Vier Lernräume für Schlüsselkompetenzen, in: ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 43-47.

Ufert, Detlef (2015e): Didaktische Aspekte, in: ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende,* Opladen: Barbara Budrich Verlag, 35-42.

Ukowitz, Martina (2014) Auf dem Weg zu einer Theorie transdisziplinärer Forschung, in: *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, Jg. 23, Nr. 1, 19-22.

Ukowitz, Martina (2021): Partizipative Forschung, in: Tobias Schmohl und Thorsten Philipp (Hrsg), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik,* Hochschulbildung: Lehre und Forschung, Bd. 1, Bielefeld: transcript Verlag, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/8d/e2/cf/oa9783839455654qHVM1IjU0woxq.pdf [abgerufen am 03.06.2024], 221-230.

Universität Bielefeld (o.J.): *Helen Knauf*, [online] https://orcid.org/0000-0002-7690-6218 [abgerufen am 12.01.2025].

Universität Halle-Wittenberg (o.J.); *Prof. Dr. Peer Pasternack – Direktor des Instituts*, [online] https://www.hof.uni-halle.de/institut/mitarbeiter/peer-pasternack/ [abgerufen am 11.03.2025].

Universität Hamburg (o.J.): *Dr. Jens Joachim Rogmann – Fakultät für Erziehungswissenschaft*, [online] https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/rogmann.html [abgerufen am 11.03.2025)

Universität Hamburg (2016): *Nachruf auf Prof. Dr. Lothar Reetz*, [online] https://web.archive.org/web/20170113140306/https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell/16-10-21-nachruf-reetz.html [abgerufen am 21.04.2025].

Universität Innsbruck (o. J.): *Arbeitsgebiete von Bernd Lederer*, [online] https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen-archiv/senior-lecturer/bernd_lederer/index/arbeitsgebiete.html [abgerufen am 12.03.2025].

Universität Leipzig (o. J.): *Fragebogen zur Persönlichkeit*, [online] https://leipzig-bfi2-60.formr.org/ [11.05.2025].

Universität Rostock (o.J.): *Catalogus Professorum Rostochiensium: Wolfgang Nieke*, [online] https://cpr.uni-rostock.de/resolve/id/cpr_person_00001527 [abgerufen am 11. März 2025].

Universität St. Gallen (o.J.): *Prof. em. Dr. Dieter Euler*, [online] https://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/organisation/detail/person-id/cf19d7aa-a726-424c-884f-c47c44dcea39/ [abgerufen am 11.03.2025].

Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2010): *Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS).* Dossier Unididaktik 1/10. Zürich: Universität Zürich, [online] https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Taxonomiestufen-Hochschuldidaktik1.pdf [abgerufen am 20.01.2026]

Urfer-Schumacher, Monika (2016): Problembasiert, kompetenzorientiert prüfen, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 11, Nr. 3, [online] https://doi.org/10.3217/zfhe-11-03/05 [abgerufen am 07.04.2025]

Vallentin Rudolf (1999): *Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik*, München: Rainer Hampp Verlag.

Vereinte Nationen (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, [online] https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/de/wp-content/uploads/sites/4/2019/12/UDHR-dt.pdf [abgerufen am 09.09.2024].

Vereinte Nationen (2015): *Sustainable Development Goals*, [online] https://www un.org/sustainabledevelopment/sustainable%20-development-goals/ [abgerufen am 04.11.2023].

Vogel, Michel P. (2024): Team Academy: Future Skills and the Future of Learning, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.): *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_11 [abgerufen am 20.11.2024], 215-240.

Volk, Benno (2020): Ordnung von Lernzielen – Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik, in: Peter Tremp und Baltasar Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_13 219-233 [abgerufen am 20.01.2024], 219-233.

von Rosenstiel, Lutz und Frey, Dieter (2012): Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung, In: Rolf Oerter, Dieter Frey, Heinz Mandl, Lutz von Rosenstiel und Klaus Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung - Fachidiot oder Persönlichkeit*, München: Rainer Hampp Verlag, 54-75, [online] https://www.researchgate.net/publication/234116325_Universitare_Bildung_-_Fachidiot_oder_Personlichkeit [abgerufen am 08.05.2023].

Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer und Yves Punie (2022): *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Luxemburg: Publications of the European Union, [online] https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128415/JRC128415_01.pdf [abgerufen am 04.10.2024]

Vossler, Otto (1954): Humboldts Idee der Universität, in: Arndt Brendecke, Sabine Dabringhaus, Birthe Kundrus, Christina Morina, Werner Plumpe, Susanne Rau, Frank Rexroth, Karl Ubl und Uwe Walter (Hrsg.), *Historische Zeitschrift*, Bd. 178, Nr. 1, [online] https://doi.org/10.1524/hzhz.1954.178.jg.251 [abgerufen am 26.08.2024], 251-268.

Vonken, Matthias (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung?, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 97, Nr. 4, 503–522.

Vuorikari, Riina; Stefano Kluzer und Yves Punie (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens With new examples of knowledge, skills and attitudes, [online] https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128415/qr/JRC128415_01.pdf [abgerufen am 02.02.2024]

Wehnes, Franz-Josef (2001): Theorien der Bildung - Bildung als historisches und aktuelles Problem. In Leo Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 277-291.

Weinert, Franz E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Silvia Matalik und Diethard Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung*. *Anforderungen, Ziele, Konzepte*, Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“, Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden, 23-43.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-32.

West, Linden (2019): Discourses of lifelong learning and adult education: back to the future?, in: *Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses*, [online] http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-64a6792c-3230-4498-8687-ddb5b36f7180 [abgerufen am 03.06.2023], Zielona Góra University Press, 15-32.

Weyer, Eva (2017): Kompetenzorientierte Didaktik konkret, in: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bud-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf [abgerufen am 08.05.2023], 56-62.

Weyer, Eva, Nina Wachendorf und Anita Mörth (2017): Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint?, in: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*, Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bud-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 6-12 [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf [abgerufen am 08.05.2023].

Wihlenda, Michael (2024): The World Citizen School Model. Learning Philosophy and Learning System for Global, Socially Innovative and Value-Based Future Learning, in: Ulf-Daniel Ehlers und Laura Eigbrecht (Hrsg.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Hgher Education,* Wiesbaden: Springer VS, [online] https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_13 [abgerufen am 20.11.2024], 261-282.

Wijnen-Meijer, Marjo, Thomas Brandhuber, Antonius Schneider und Pascal O. Berberat (2022): What students do better next time they see similar patients, in practice or in a simulated environment, in: *Journal of Medical Education and Curricular Development*, Bd. 9, [online] https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9112303/ [abgerufen am 08.07.2024] 1-5.

Wild, Rüdiger und Elsholz, Uwe (2020): Hochschuldidaktik pragmatistisch denken. Potenziale von John Deweys Bildungstheorie, in: Peter Tremp und Balthasar Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft,* Doing Higher Education, Wiesbaden: Springer VS, 125-141.

Wildt, Johannes (1997): Fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform?, in: Ulrich Welbers (Hrsg.), *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*, Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, Neuwied: Luchterhand Verlag, 198-213.

Wildt, Johannes (2002): Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?, in: Universität zu Köln (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Hochschule. Konsequenzen für Studium und Beratung*. *Fachtagung vom 6. Bis 9. März an der Universität zu Köln*, [online] https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://gibet.org/getmedia.php/_media/gibet/201804/790v0-orig.pdf&ved=2ahUKEwiT1oObw7mLAxWmBtsEHROFAS4QFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw14K9GXUoFpkZLxblxxAF3e [10.02.2025], 16-25.

Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen. Lernen im "Format der Forschung", in: *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 20, Nr. 2, [online] https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/26936 [abgerufen am 08.08.2024].

Wildt, Johannes (2021): Projektstudium, in: Tobias Schmohl und Thorsten Philipp (Hrsg.), Handbuch Transdisziplinäre Didaktik, Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, Bielefeld: transcript, [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/8d/e2/cf/oa9783839455654qHVM1IjU0woxq.pdf [abgerufen am 03.06.2024], 243-254.

Wissenschaftsrat (WR) (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – MagisterMaster) in Deutschland*, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf;jsessionid=1B55D672504C09194C9A839CFB2E61E9.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3 [abbgerufen am 24.04.2025].

Wissenschaftsrat (WR) (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 7067-06), Januar 2006, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [abgerufen am 03.06.2024].

Wissenschaftsrat (WR) (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drs. 8639-08), Berlin 4. Juli 2008, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [abgerufen am 03.06.2024].

Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387-10), November 2010, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [abgerufen am 03.06.2024].

Wissenschaftsrat (WR) (2015a): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften (Drs. 4925-15), Bielefeld [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/ 4925-15.html [30.03.2023].

Wissenschaftsrat (WR) (2015b): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen, Positionspapier, [online] https:// www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html [abgerufen am 24.06.2024].

Wissenschaftsrat (WR) (2022a): Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre (Drs. 9699-22), Mai 2022, [online] https://doi.org/10.57674/q1f4-g978 [abgerufen am 30.05.2023].

Wissenschaftsrat (WR) (2022b): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium (Ders. 9848-22), [online] https://doi.org/10.57674/sg3e-wm53 [abgerufen am 01.06.2024].

Wolter, Andrä (2015): Hochschulbildung vor neuen gesellschaftlichen Herausforderungen – Rückbesinnung auf die klassischen Bildungsideale oder Bildung neu denken?, in: Marita Hillmer & Katharina Al-Shamery (Hrsg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und*

Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität? Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 25-38.

Zedler, Peter; Döbert, Hans (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, In: Rudolph Tippelt, Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 23-46.

ZEIT ONLINE (2024): Zum Tod von Oskar Negt, [online] https://www.zeit.de/kultur/2024-02/oskar-negt-tod-philosophie [abgerufen am 21.04.2025].

Zeuner, Christine (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes, in: Hans Bolder, Rolf Dobischat (Hrsg.), *Eigensinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs,* Bildung und Arbeit, Bd. 1, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zick, Andreas und Nico Mokros (2023): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte, in: Andreas Zick, Beate Küpper du Nico Mokros (Hrsg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/2023*, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz, [online] https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd [12.02.2025], 53-89.