

Bernd Lederer

Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein ?

Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay

- Was „Bildung“ von „Kompetenz“ unterscheidet -

Die Frage, in welchem Verhältnis die Begriffe „Bildung“ und „Kompetenz“ zueinander stehen, ist – wie kaum anders zu erwarten – abschließend und letztgültig nicht zu beantworten, zu verschieden sind hierbei die jeweiligen Auffassungen. Das Spektrum entsprechender Einschätzungen zum Thema reicht von der (freilich eher singulären) Auffassung, wonach Bildung lediglich Mittel zum Zweck des Schlüsselkompetenzerwerbs sei (siehe EU-Referenzrahmen zu Lebenslangem Lernen), über die Ansichten, Bildung und Kompetenz seien weitgehend identisch (Jürgen Oelkers, Lehmann/Nieke) oder auch, Kompetenz werde als eine Art zeitgemäße, dem Anforderungsprofil der „Wissengesellschaft“ entsprechende Bildung verstanden (Thomas Höhne), bis hin zur Kritik, Kompetenz sei die ökonomisierte Variante des Bildungsbegriffs (Matthias Vonken). Der Autor selbst vertritt hier mit Nachdruck die immer noch gut aufgestellte, wenngleich längst nicht mehr selbstverständliche These (vertreten z.B. von Konrad Paul Liessmann, Erich Ribolits), wonach Bildung - allen zweifellos diagnostizierbaren Analogien und Schnittmengen hinsichtlich Bedeutungsgehalten und Konnotationen zum Trotz - *keineswegs* identisch ist mit Kompetenz(en)! Vielmehr ist Bildung der weit übergeordnete und umfassendere Begriff, Kompetenz(en) somit (nur) Teilmenge(n) von Bildung, mehr noch: letztlich *Mittel zum Zweck der Bildung*.

Wie lässt sich der hier konstatierte Vorrang des Bildungsbegriffs argumentativ begründen, und zwar ohne allein auf geistes- und ideengeschichtliche Argumente zu rekurrieren, wonach Bildung allein schon in historischer Hinsicht der ältere und nicht zuletzt auch bedeutungsmächtigere Terminus ist, wohingegen Kompetenzen, in ihrem pädagogisch engeren Sinne, ein „Kind“ des letzten Jahrhundertviertels sind (nimmt man die „Schlüsselqualifikationen“ als Vorläuferbegriff dazu, wird über ein Jahrhundertdrittel daraus). Das hier vertretene Hauptargument für eine letztlich *weitreichende Inkompatibilität* von

Bildung und Kompetenz – bei, wie gesagt, allen zweifelsfrei zugleich auch gegebenen Wesensverwandtschaften der beiden Begriffe – knüpft am *Kriterium eines kritischen Bewusstseins* an, das sich aus Qualitäten wie *Nonkonformismus*, *(reflektierter) Verweigerung* oder (wiederum reflektierter) *Dysfunktionalität gegenüber fremdgesetzten Zielen* speist und die, den aufklärerischen Leitzielen *Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation* entsprechend, dem Bildungsbegriff zwingend innewohnen. Zudem ist der in der Humboldtschen Tradition verortete zweckfreie oder besser gesagt *selbstzweckhafte Charakter von Bildung* ein elementares Distinktionskriterium gegenüber dem zweckfunktionalen, auf Messbarkeit und unmittelbaren Handlungsbezug bzw. –nutzen hin ausgerichteten Kompetenzbegriff. Natürlich finden sich auch im schier unüberschaubaren Kosmos der Einzelkompetenzen und ihren jeweils zugehörigen Eigenschaften und Dispositionen solch progressiv anmutende und auch dem Bildungsbegriff zur Ehre gereichende Qualitäten wie „Kritikfähigkeit“, „Reflexionsfähigkeit“ u.ä.m. Gleichzeitig aber ließe sich ohne weiteres auch von einer „Unterwerfungskompetenz“, „Anpassungskompetenz“ oder gar „Kriechkompetenz“ reden, auch wenn dergleichen nie in einschlägigen, meist ohnedies einseitig affirmativen Programmatiken und Aufsätzen zu Kompetenzanalyse, -messung, –entwicklung etc. aufscheint.¹ Mutmaßlich und oft genug auch offenkundig – und dies ist nicht nur polemisch gemeint – sind dies ohnehin diejenigen Kompetenzen, die in der Realität der modernen Arbeitswelt am wichtigsten sind, ist diese doch, noch dazu in zunehmendem Maße, von Ängsten (vor Arbeitsplatzverlust) und Konkurrenzkämpfen (um zu wenig sinnstiftende und ausreichend dotierte Beschäftigungsverhältnisse) geprägt. Das Gegenargument, wonach in den einschlägigen Kompetenzdefinitionen stets das so überaus bildungsmächtige Kriterium der *Selbstorganisationsfähigkeit* im Mittelpunkt stehe (z.B. John Erpenbeck/Volker Heyse), ist hierbei eben gerade *kein* Gegenargument, da auch besagte „Fähigkeiten“ selbstorganisiert zu realisieren sind, also ohne Direktiven anderer. **Selbstorganisiert ist eben nicht bedeutungsgleich mit selbstbestimmt**, womit ein weiteres wichtiges

¹ Überhaupt stellt sich oft die Frage nach dem Sinn bzw. Unsinn einzelner Kompetenzen angesichts der Beliebigkeit und Aussagekraftlosigkeit so mancher Konstrukte wie „Inkompetenzkompensationskompetenz“ oder „Kompetenzkompetenz“.

Unterscheidungsmerkmal von Kompetenz und Bildung auf der Ebene ihrer Leitzielprogrammatiken klar benannt ist. 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.

Über das Verständnis bzw. die Konnotation von Kompetenz(en) als ein Bündel nützlicher Fähigkeiten, welche dem Anforderungsprofil einer hochgradig flexibilisierten und prekär-individualisierten, informations- und kommunikationsintensiven Arbeitswelt entsprechen, ist mit Blick auf die wesentlichen Inkompatibilitäten zum Bildungsbegriff aber noch ein weiteres wichtiges Momentum anzuführen, welches Bildung und Kompetenz zu scheiden vermag: Das Niveau bzw. die Qualität der *Reflexivität*, die den beiden Begrifflichkeiten jeweils innewohnt. Unzweifelhaft sind auch Dispositionen zur Selbstorganisation auf Reflexivität angewiesen, jedoch ist das Überblick gewährende Erklimmen einer „*Meta-Ebene*“ ein weit zentraleres Bestimmungsmerkmal von Bildung, das hingegen den Kompetenzbegriff, der eben in erster Linie auf dem Selbstorganisationskriterium gründet, als Konstitutivum so explizit nicht kennzeichnet.

- *Das Menschenbild des Kompetenzdiskurses* -

Der oftmals nachgerade skurril anmutende „Hype“, der heutzutage mit Kompetenzen getrieben wird, die Omnipräsenz dieses Begriffes (man denke an Wortbildungen wie „Kompetenzcluster“, „Kompetenzzentren“, „Kompetenzmappen“, „Kompetenzpässe“), die sich nicht nur im (erwachsenen)pädagogischen Diskurs der letzten zwanzig Jahre und der Gegenwart, sondern bspw. auch in Stellenanzeigen offenbart („Wir suchen den kompetenten Mitarbeiter, der Teamfähigkeit und Selbstverantwortlichkeit beweist“), die Vehemenz, mit der Projekte rund um das Globalthema

Kompetenzmessung und –entwicklung gerade von Seiten solcher Institutionen ausgeschrieben und finanziert werden, die sich dem Marktliberalismus verpflichtet wissen (etwa die Europäische Union oder auch die OECD bzw. ihre je zuständigen Unterorganisationen), und nicht zuletzt auch die zeitliche Koinzidenz des deutschen Wiedervereinigungsprozesses (und damit der Notwendigkeit der Integration ostdeutscher Arbeitskräfte in die Marktwirtschaft) mit einer verstärkt einsetzenden Förderung staatlicher Programme und Institutionen zur kompetenzbezogenen Forschung zu Beginn der 90er Jahre (siehe etwa die „QUEM-Bulletins“ [Arbeitsgemeinschaft-Qualifikations-Entwicklungs-Management“] aus dieser Zeit) lassen den Eindruck und die Vermutung in den Bereich des empirisch überprüfbaren Sachverhalts übergehen: **Kompetenz/en ist/sind, alles in allem, in hohem Maße als diskursive Metapher für „Marktförmigkeit“ zu werten und als solche – unabhängig von ihrer ursprünglichen Bedeutung und ihrem eigentlichen pädagogischen Gehalt – als ein Ideologem zu werten, dem im Zusammenhang wirtschaftsliberaler Umbaubemühungen ökonomischer und gesellschaftlicher Art eine zentrale Rolle zufällt.** So befördert und fordert etwa der Zwang zu Lebenslangem Lernen im Sinne eines „Humankapitalinvestments“ in das eigene Kompetenzvermögen eine Individualisierung nicht nur der eigenen Vermarktungsstrategien, sondern auch der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen eines möglichen persönlichen Scheiterns im Sinne der Nicht-Erreichung einmal gesteckter Ziele: Angesichts des Zwangs zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen als Antwort auf von außen herangetragene und definierte Anforderungsprofile ist es dann aus persönlicher Perspektive eben nicht mehr das Wirtschafts- und Sozialsystem, dem die Schuld, zumindest aber die Mitverantwortung, für individuelle Fehlentwicklungen und prekäre Stati anzulasten ist, sondern eben das eigene Fehlverhalten im Sinne einer Fehlinvestition in die falschen Kompetenzen bzw. im Sinne unterlassener *Lifelong-learning-activities*. Das kapitalistische Strukturmoment der Individualisierung (von Lebensrisiken, von Chancen und Erfahrungen des Scheiterns) bedeutet in diesem diskursiven Kontext also, dass Defizite selten „im System“, d.h. auf politischer, sozialer, letztlich gesellschaftspolitischer Ebene gesucht werden, sondern in erster Linie im/beim

Einzelnen selbst, der/die eben nicht genug bzw. das Falsche in sein/ihr „Kompetenzkonto“ investiert hat.

Kompetenzen sind einem solchen Verständnis nach zentraler Bestandteil des persönlichen „Humankapitals“ und stehen im Kontext hochselektiver Arbeitsmärkte letztlich im Dienste eines (sozialdarwinistisch konnotierten) Kampfes aller (Standorte) gegen alle (Standorte) um reguläre Jobs bzw. Projekte. Jede/r ist dieser Auffassung gemäß und metaphorisch gesprochen sein/ihr eigener „Standort“, in den es entsprechend zu investieren gilt, ganz im Sinne des vorherrschenden Leitbilds vom stets flexiblen und leistungswilligen „Arbeitsnomaden“ (Richard Sennett) und „Arbeitskraftunternehmers“ (Moldaschl/Sauer). Tatsächlich schützt aber natürlich auch ein umfassendes Bündel an Kompetenzen nicht vor Arbeitslosigkeit, Unterbezahlung oder Prekarisierung, wie allein schon ein Blick auf Formen der Alters- oder AkademikerInnenarbeitslosigkeit zu belegen vermag. Über fehlende Nachfrage hinaus finden sich in der Realität zudem i.d.R. immer Mitkonkurrierende, die immer *noch* mehr und *noch* „bessere“, d.h. derzeit nachgefragtere Kompetenzen aufweisen (bzw. aufzuweisen scheinen). Menschen drohen auf diese Weise überfordert und/oder kujoniert zu werden, insofern sie sich geradezu als defizitär empfinden müssen, solange stets die omnipotente, mithin „hyperkompetente“ „eierlegende Wollmilchsau“ gefordert wird. Die dadurch bedingte psychosoziale Einschreibung lautet: „Du bist selbst schuld!“ i.S.v.: „Du bist nicht kompetent genug!“ Erfahrungen des Scheiterns können sich so in Form narzistischer Kränkungen, persönlicher Selbstvorwürfe oder gar als Empfindungen persönlicher Wertlosigkeit niederschlagen, wohingegen angesichts der strukturellen Ungleichverteilung von Ressourcen und Chancen vielmehr Defizite systemstruktureller Art zu analysieren, zu kritisieren und dann auch möglichst zu überwinden wären. Stattdessen werden gemäß des als notwendig erachteten Kompetenzinvestments diejenigen Kompetenzen entwickelt, die der *Employability* bzw. dem zugehörigen *Self-Marketing* des disponiblen „Selbst-Unternehmers“ dienlich sind. Entsprechend werden eben nicht solche „Selbstorganisationspotentiale“ gezielt gefördert, welche dazu ermächtigen, Strukturen und Prozesse der Entfremdung und des Zwangs zu erkennen und möglichst auch zurückzuweisen. Das Menschenbild des

herrschenden Kompetenzdiskurses ist somit primär das eines markttauglichen oder gar marktförmigen Menschen, der möglichst selbständig den vielfältigen Anforderungen der Hochleistungs- und Wettbewerbsgesellschaft begegnet und den Imperativen und Diktaten etwa des lebenslangen Lernens, der teambezogenen Kommunikation, der ständigen Disponibilität, Flexibilität und Mobilität, der psychosozialen Belastbarkeit und nicht zuletzt der Eigenvermarktung (auf zusehends prekären Arbeitsmärkten) gewachsen bzw. hierfür geeignet ist. Nun ist sinnvollerweise – und insbesondere auch verantwortungsethisch gesehen – nicht zu leugnen, dass in einer ökonomisierten Welt, in der die Teilhabe am gesellschaftlich produzierten Reichtum nach wie vor an (weniger werdende und schlechter bezahlte) Erwerbsarbeitsverhältnisse geknüpft ist, der Erwerb solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Chance auf eine solche Teilhabe erhöhen, auch aus kritisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht zunächst einmal ganz grundsätzlich zu begrüßen ist. Jedoch lässt sich genau hier der bereits benannte entscheidende Unterschied zum Bildungsbegriff festmachen: Bildung hat stets auch die Reflexion über die als fremdbestimmend empfundenen Strukturen und Zwänge zum Inhalt und sucht nach geeigneten Gegenstrategien, bis hin zu Verweigerung und Subversion. „Bildung“ ist normativ aufgeladen, verfügt über *humanistische* und *aufklärerisch-mündigkeitsorientierte Zieldimensionen*, wohingegen der weitaus (zweck)funktionalere Kompetenzbegriff sich (vordergründig!) wertneutral gibt – und als Ideologem tatsächlich doch in höchstem Maße wertbeladen ist.

Das Kriterium der Markttauglichkeit bzw. – als Superlativ formuliert – der Marktförmigkeit, lässt sich auch mit diversen Adjektiven umschreiben: bspw. „flexibel“, „anpassungsfähig“, „mobil“, „selbständig“, „kreativ“ und nicht zuletzt natürlich „unternehmerisch“. Es sind dies (mit Ausnahme des Letztgenannten) zweifellos samt und sonders humanistisch konnotierte Leitbilder und Zieldimensionen, die auch im Zielkatalog jeder sich als emanzipatorisch und kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft zu finden waren bzw. sind. Nunmehr aber sehen sich derart aufklärerische Dispositionen im Zuge ökonomischer bzw. ökonomistischer Diskurshegemonien und damit verknüpfter Bedeutungsverschiebungen geradezu in ihr regelrechtes Gegenteil verkehrt:

Sie stehen de facto primär im Dienste unternehmerischer Funktionslogiken (etwa im Sinne des „unternehmerischen Selbst“) und gerinnen somit, wie erwähnt, zu Metaphern für Arbeitsmarktkompatibilität und Beschäftigungsfähigkeit. Zumindest ist – wenn auch theoretisch, d.h. vom Begriffskonstrukt her gesehen, nicht ausgeschlossen – in der einschlägigen pädagogischen Fachliteratur nichts bekannt von einer „Kapitalismuskritikkompetenz“ oder überhaupt von „Herrschaftskritikkompetenz“, geschweige denn, dass sie in herrschenden Diskursen zum Thema oder in staatstragenden Programmen und Projekten zur Kompetenzmessung und -entwicklung benannt und eingefordert würden – dabei schienen sie aber gegenwärtig wichtiger und dringender denn je!

- Das Gesellschaftsbild des Kompetenzdiskurses -

Dem Kompetenzdiskurs kommt auch eine Schlüsselrolle im Rahmen eines gegenwärtigen („postfordistischen“) sog. „Affekt-Kapitalismus“ zu: An die Stelle körperlicher Verhaltensstandards (etwa die im „Fordismus“ notwendig repetitiven Arbeitsverrichtungen am Fließband) treten vermehrt psycho-emotionale Standards (man denke an den Wirbel um die „Emotionale Intelligenz“ und zugehörige „Soft skills“; entsprechend boomen heute Dienstleistungen der Pflege des Affektiven und Emotionalen, wie *Wellness, Coaching, Lebenshilfe*, auch diverse Angebote der *Kultur- und Unterhaltungsindustrie*, die in erster Linie der Schaffung von – möglichst positiven – Emotionen dienen, fallen hierunter). Als notwendig wird entsprechend in vermehrtem Maße die Produktion eines „affektiven Arbeitsvermögens“ erachtet. Kompetenzen verfügen somit über den Charakter von postfordistischen Verhaltensstandards: Normierte psycho-affektive Kriterien des Wohlerhaltens („Teamfähigkeit“) und der Nützlichkeit („Eigeninitiative“, „Selbstorganisationsfähigkeit“ etc.) stehen im Vordergrund der Anforderungsprofile eines vermehrt auf informellen Abläufen gründenden Kapitalismus der „Wissensgesellschaft“. Letztlich lassen sich Kompetenzen somit als tragende Strukturmomente einer „*Gouvernementalité*“ (Michel Foucault) interpretieren, zu verstehen als individuelle Disposition des Gehorsams gegenüber Herrschaft und des Funktionierens im Interesse fremdgesetzter Ziele. Im strengen ideologie- und herrschaftskritischen Sinne

wirken Kompetenzen so als Verhaltens- und Denkkodizes im Dienste der Persönlichkeits*formierung*, anstatt der Persönlichkeits*entfaltung* zu dienen, wie in den gängigen Kompetenzkonzepten zumeist behauptet wird. Der Kompetenzdiskurs fügt sich somit auch nahtlos in die Funktionslogik der „Kontrollgesellschaft“ (Gilles Déleuze) mit ihrem Trend zu „Self-Management“ und „Selbst-Ökonomisierung“, d.h. zur eigenen Verhaltens- und Denkgulierung, stets begleitet aber von repressiven, oft indes indirekt wirkenden gesellschaftlichen Überwachungsinstanzen (Überwachungskameras im öffentlichen Raum, Internet- und Telefon-Überwachung, DNS-Fingerprints, biometrische Merkmale, die Omnipräsenz Uniformierter im öffentlichen Raum, eine Kultur der Verbote und des Verbotens [Rauchen!] usw.).

- Pädagogisches Selbstverständnis und Kompetenzdiskurs -

Kompetenzmessung ist das Bemühen, Kompetenzen in zertifizierbare Qualitäten (meist in quantitativer Form) zu überführen, die dann als Zugangsberechtigung (besser: als *Conditio sine qua non*, als Bedingung der Möglichkeit) und Selektionskriterium im Wettbewerb um knappe Ressourcen (Arbeitsplätze, Projekte, Gehälter etc.) dienen. Kompetenzen sind so auch zentrales Element einer ausufernden „Evaluationitis“ und „Rankingsucht“ auf allen Ebenen des Bildungssystems. Dabei fällt auf, dass „Bildung“ *selbst* (die Rede ist also nicht von messbaren Ableitungen und Konstrukten wie „Qualifikation“ etc.) kaum Evaluationsbemühungen unterzogen wird, was auf deren grundsätzliche Nicht-Quantifizierbarkeit verweist, welche den inhaltlichen Vielschichtig- und Mehrdeutigkeiten aufgrund der komplexen geschichtlichen und kulturellen Aufladungen und Zugänge geschuldet ist. Überhaupt stellt sich in diesem Zusammenhang mit Blick auf das pädagogische Selbstverständnis und den *pädagogischen Ethos* die ganz grundsätzliche Frage, weshalb PädagogInnen diesbezüglich die Arbeit von Personalmanagern, Personalrecruitern und Consultants erledigen und sich entsprechend an Maßnahmen sozialer Selektion qua Evaluation/Ranking beteiligen sollen. (Die Rede ist hierbei natürlich nicht von der steten Notwendigkeit, aussagekräftige Rückmeldungen über Lernfortschritte und –probleme zu erhalten und hierfür geeignete Indikatoren zu identifizieren. Dergleichen ist aber strikt zu unterscheiden von der reduktionistischen Praxis einer Zuordnung abstrakter

Punktwerte zu komplexen Persönlichkeitseigenschaften!). Die ausufernde Praxis der Kompetenzdokumentation bedeutet zudem auch, dass das Private und Persönliche tendenziell instrumentalisiert, d.h. „in-Wert-gesetzt“ wird. Individualität und Persönlichkeit drohen dann aber oft kein Selbstzweck an und für sich mehr zu sein, sondern ein überwiegend ob ihrer arbeitsmarktbezogenen Eignung bewertbares Kriterium. Dies befördert speziell in der (erwachsenenbildenden) Praxis häufig genug Entwicklungen, die zu einer pädagogisch-aufklärerischen Sozialethik diskonform laufen. Bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen und -methoden, die letztlich einer Selbstökonomisierung Vorschub leisten, wirken dabei nur allzu oft infantilisiert oder werden gar als entwürdigend empfunden (man denke an die Praxis mancher Assessment-Center!)

Pädagogik hingegen strebt danach (zumindest ihrem ursprünglichen Selbstverständnis gemäß), den Menschen als Ganzes zu fördern, d.h. all seine Talente und Potentiale zur Entfaltung zu bringen und nicht (allein) die je ökonomisch verwertbaren. PädagogInnen begleiten Bildungsprozesse und leisten dabei, aufgrund der jeglicher Bildung, die diesen auch Namen verdient, stets immanenten Dimensionen der „Reflexivität“, „Emanzipation“ und „Mündigkeit“, indirekte Unterstützung bei der Vermeidung individueller Subordination und Entfremdung. PädagogInnen fördern den Gang in Selbständigkeit und Mündigkeit. Mit anderen Worten geht es PädagogInnen (bzw. sollte es ihnen gehen) um die *Selbstermächtigung zur Selbstbestimmung* und eben nicht *nur* zur Selbstorganisationsfähigkeit. Letztere vermag unter ungünstigen Rahmenbedingungen eben auch der Selbstbestimmung entgegenzuarbeiten, etwa dann, wenn sie zu einem zentralen Strukturmoment der Disziplinargesellschaft verkommt, ganz im Sinne eines (gerade für moderne Formen der Arbeitsorganisation) typischen „*extrinsischen Zwanges zur intrinsischen Motivation*“.

Literaturempfehlungen:

- ADORNO, T.W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster/New York 2000

ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Nr.4/1998 (S. 496-504)

ERPENBECK, J /HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999

HENTIG, H.v.: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996

HUISKEN, F.: Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten, Studienausgabe der Kritik der Erziehung, Band 1 und 2. Hamburg 1998

KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute: Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47. Jg., Heft 3, 1993 (S. 98-103)

LEDERER, B.: Die Bildung, die sie meinen ... Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn 2008

LISSMANN, K.-P.: Theorie der Halbbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006

MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien-Texte-Entwürfe. Band 13. Hildesheim/New York 1980

MINNSEN, H. (Hg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin 2000

MOLLENHAUER, K. (unter Mitwirkung von Chr. Giffhorn, W. Keckeisen, M. Parmentier): Pädagogik der 'Kritischen Theorie'. Kurseinheit 1: Was ist „Kritische Theorie“? Fernuniversität Hagen 1978

MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., 1987 (S. 1-20)

NUSSL, E./SCHIERSMANN, C./SIEBERT, H. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bonn 2002

PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978

PONGRATZ, H.J./VOß, G.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50. Jg., Heft 1, 1998 (S. 131–158)

REINHOLD, G./POLLAK, G. / HEIM, H. (Hg.): Pädagogik – Lexikon. München/Wien/Oldenburg 1999

RIBOLITS, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. 2., durchges. und erg. Auflage. München/Wien 1997

SPAEMANN, R.: Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken. Heft 94/95 (S. 34 – 37)

VONKEN, M.: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97. Jg., Heft 4, 2001 (S. 503–522)

WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik. 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Donauwörth 1999