
Einführung

Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung

Carsten Rohlf, Marius Haring und Christian Palentien

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen. Diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“

(Wilhelm von Humboldt)

1 Bildungsfragen

Im Brennpunkt des von Wilhelm von Humboldt formulierten Bildungsideals steht das Individuum, die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen. Diese jedoch wird notwendig in die soziale Allgemeinheit eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs einbettet: „Was dem Wesen des Menschen gemäß ist, darf rechtens keinem Menschen vorenthalten bleiben. Das ist – aus heutiger Sicht formuliert – der emanzipatorische Gehalt des Humboldtschen Begriffs von (allgemeiner) Bildung“ (Heymann 1996, 39). Bisweilen scheint es, als sei die emanzipatorische Kraft der Bildung lange erloschen. So ist in der „pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte von verschiedenen Positionen aus in Zweifel gezogen worden, ob der Bildungsbegriff noch oder wieder als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen verwendet werden könne“ (Klafki 1991, 43), dass Bildung also heutzutage überhaupt noch ein tragfähiger Leitbegriff sei, wenn es gilt, über Ziele und Wege auch schulischen Lernens nachzudenken. Ende des 18. Jahrhunderts war die orientierende Kraft des Bildungsbegriffs für dieses Nachdenken überaus stark, und der Bildungsbegriff in seiner Auslegung als allgemeine Bildung wurde zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion. „Die Pädagogik der

Aufklärung löste den Begriff aus überkommenen theologischen und mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort für den bürgerlichen Emanzipationsprozess“ (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 161). Bildung sollte Bildung für alle sein, nicht nur für die geistige Elite und insofern allgemeine Bildung. Im Laufe des 19. Jahrhunderts aber verfiel der Begriff zu einem „Vehikel der sozialen Abschließung des erstarkten Bürgertums gegenüber den ‚niederen Volksklassen‘“ (ebd., 162). Entwickelt mit dem Ziel der Befreiung, stand er nun im Dienst der Herrschenden. Insbesondere aus diesem Grunde geriet der Bildungsbegriff in den 1960er Jahren unter Ideologieverdacht, galt als überholt, da er Vorrechte elitärer Gruppen legitimiere und dabei eine abgehobene Gesellschaftsferne, eben einen elitären Anstrich aufweise (vgl. ebd.). Primäres Ziel der Bildungsreformen dieser Zeit war entsprechend die kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten (vgl. Becker et al. 2006). Der nach dem Sputnikschock ausgerufenen Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964) führte – paradoxerweise bei einer gleichzeitigen Distanzierung vom Begriff der Bildung – zu einer Bildungsexpansion, die Chancengleichheit realisieren sollte und bis heute nicht realisieren konnte.

Wie groß also ist die Kraft des Bildungsbegriffs heute noch oder wieder? Wie groß darf diese Kraft sein? Wolfgang Klafki beantwortet diese Frage eindeutig: Seiner Ansicht nach brauchen wir notwendig die Kategorie Bildung, um den pädagogischen Bemühungen auch in der Schule einen Rahmen zu geben, sie gleichsam zu „bündeln“, damit sie nicht in unverbundene Einzelaktivitäten auseinanderfallen. Wir brauchen notwendig die zentrale Leitkategorie Bildung, wenn pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen und Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen (vgl. Klafki 1991, 13). Hartmut v. Hentigs Antwort scheint ähnlich deutlich und eindrücklich: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“ (v. Hentig 1996, 13). Und für Hans Werner Heymann liefert die Idee der Allgemeinbildung, wenn sie denn hinreichend konkret, gegenwartsbezogen und schulnah ausgelegt wird, einen Orientierungsrahmen, der hilft, auch Lehrpläne und schulischen Unterricht kritisch zu beleuchten (vgl. Heymann 1996, 13 ff.). Interessanterweise unterscheidet Heymann dabei zwischen persönlicher Bildung als Aufgabe des Einzelnen und Bildung als gesellschaftlicher Aufgabe und differenziert vor diesem Hintergrund die Begriffe „Bildung“ und „Allgemeinbildung“. Allgemeinbildung sei demnach so zu konzipieren, dass sie individuelle Bildung in großer Vielfalt möglich mache, sie sei die universalisierte Prämisse individueller Bildung (vgl. ebd.).

Eines aber haben all diese Theorien gemeinsam: Allgemeinbildung ist weit mehr als nur das oftmals synonym verwandte Allgemeinwissen, und Bildung lässt sich nicht reduzieren auf die Entfaltung fachlicher Kompetenzen. In der aktuellen Bildungsdiskussion soll nun insbesondere eine Differenzierung formaler, informeller und non-formaler Bildung unterschiedliche Bildungsorte und Formen von

Bildungsprozessen konturieren und in ihrer Interdependenz sichtbar machen (vgl. insbesondere Dohmen 2001; Hungerland/Overwien 2004; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005; ; Tully 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2007; Harring/Rohlf/s/Palentien 2007; Wahler/Tully/Preiß 2008; Brodowski et al. 2009; Grunert 2011). In dem an diese Begriffsdifferenzierung anschließenden fachöffentlichen Diskurs wird nicht selten von einem „neuen“ Bildungsbegriff gesprochen, dabei jedoch Ort und Prozess zuweilen unglücklich vermischt und übersehen, dass diese Unterscheidung gewiss nicht „neu“ ist. Allerdings akzentuiert sie noch einmal die zuweilen in Vergessenheit geratene Gewissheit, dass Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich – und nicht einmal primär – in der Bildungsinstitution Schule stattfindet.

Und dennoch ist es vor allem die formale, schulisch vermittelte Bildung, die heute wieder in aller Munde ist, deren Krise ausgerufen wird – einmal mehr. Und mehr denn je klingt dieser Ruf erschrocken und empört. International wie national vergleichende Schulleistungsstudien haben den Blick auf zum Teil dramatische Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler in ihren fachlichen Kompetenzen gelenkt – einmal mehr. Doch wird dieser Blick nun auf unterschiedlichsten Ebenen und aus unterschiedlichster Perspektive geteilt und kontrovers diskutiert – in Wissenschaft, Praxis, Politik und Öffentlichkeit. „Endlich“ könnte man sagen, denn die breite Wahrnehmung der Ergebnisse von Studien wie etwa PISA, IGLU und TIMSS erscheint mehr als notwendig – ebenso wie die Diskussion bildungspolitischer Konsequenzen. „Endlich“ könnte man sagen, wenn dies zu einer Mentalität der bewussteren Wertschätzung von Leistung sowie zu einer Entwicklung elaborierter Förderkonzepte führt – sowohl für die sog. „Bildungsverlierer“, wie es zurzeit so unschön heißt, bis hin zu den Leistungsstärksten. Auch eine ausgeprägte und faire Wettbewerbskultur unter Schülerinnen und Schülern steht nicht im Widerspruch zu reformpädagogischen Konzepten, wie erfolgreich innovativ arbeitende Schulen zeigen – wie etwa die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die im Jahr 2011 mit dem Deutschen Schulpreis in der Hauptkategorie ausgezeichnet wurde. Eine übersteigerte Leistungsfixierung aber, ein destruktiver Effizienzdruck auf Schule und Unterricht gepaart mit einem zuweilen schon übertriebenen „Post-PISA-Aktionismus“ – geprägt vor allem durch den Blick auf das „PISA-Gewinner-Ausland“ – als Ausdruck einer kritiklosen Übernahme der viel rezipierten Vergleichsstudienergebnisse sollte nicht das künftige Paradigma für die Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft darstellen. So konstatiert Hans Brügelmann treffend: „Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. (...) PISA ist eben nur ein Blick auf Schule“ (Brügelmann 2008, 9). PISA ist nur *ein* Blick auf Bildung.

2 Kompetenzdiskurs

Das eingangs beschriebene Humboldtsche Bildungsideal findet sich in der skizzierten Diskussion kaum wieder. Bildung ist in aller Munde, ja, doch sind es vor allem die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen, die sog. „hard skills“, die im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dies erstaunt umso mehr, als in der schulischen Praxis nicht zuletzt vor dem Hintergrund bemerkenswerter gesellschaftlicher Veränderungen den überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird – wie etwa die Einführung (und bisweilen kurz darauf folgende Wiederabschaffung) der umstrittenen Kopfnoten zeigt. Unter „Bildung“ aber wird gegenwärtig anderes verstanden. Der Begriff scheint verengt, und pointiert formuliert stehen die überfachlichen Kompetenzen im Dienst der fachlichen, Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts. Und das Bedürfnis, selbst diese messen, benoten und vergleichen zu wollen, entspricht dem Zeitgeist.

Gleichermaßen werden im öffentlichen Diskurs um die Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarkts an die Schulabsolventinnen und -absolventen neben Fachkompetenzen zunehmend auch die sog. „soft skills“ in den Blick genommen: Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit, (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit – dies sind nur einige der oft als „weiche Kompetenzen“ bezeichneten Fähigkeiten und Fertigkeiten, an die, so heißt es, in einer veränderten Arbeitswelt erhöhte Ansprüche gestellt werden. Hier rücken gegenwärtig vor allem Defizite – etwa von Auszubildenden – in den Blickpunkt insbesondere der medialen Berichterstattung wie bspw. mangelnde Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsbereitschaft, nicht vorhandene Ausdrucksfähigkeit, Unpünktlichkeit, fehlende Motivation, unzureichende Teamfähigkeit etc. Die Stärken junger Berufsanfänger im Kontext ihrer überfachlichen Kompetenzen bleiben meist im Hintergrund verborgen.

Ob nun auf ihre Bedeutung für die hard skills, auf Benotung und Vergleich oder allgemein beklagte Inkompetenzen verengt, die Diskussion der soft skills ist noch immer eine Diskussion von Sekundärkompetenzen. In einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft, in der auch Fachkompetenz und allgemeines Wissen einem steten Wandel unterliegt und demgegenüber „weiche Kompetenzen“ von weit beständigerem Charakter zu sein scheinen (vgl. auch Franke in diesem Band), sollte Bildung nicht reduziert werden auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Hier schließt der vorliegende Band an und möchte die Diskussion um Bildung und Kompetenzen nicht verengt führen, sondern einen umfassenden, interdisziplinären und – dem Paradigma der aktuellen Bildungsdiskussion

entsprechend – formale, informelle und non-formale Bildungsorte und -prozesse einbeziehenden Blick auf die überfachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in ihren wichtigsten Facetten eröffnen. Eine Einbindung auch des Diskurses um fachliche Kompetenzen ist sowohl strukturell notwendig als auch inhaltlich sinnvoll, ohne allerdings die soft skills allein in ihren Dienst zu stellen. Persönlichkeitsentwicklung darf und muss stets auch Selbstzweck sein.

Grundlegend für die Diskussion ist insbesondere Franz E. Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs als „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 Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27 f.; vgl. hierzu auch Klieme 2004). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Kompetenzbegriff „außerhalb der Linguistik (Kompetenz vs. Performanz) in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht im Konsens definiert“ (Lexikon Pädagogik 2007, 413) ist. Oftmals begrifflich unscharf und bisweilen allzu Alltagssprachlich verwandt verliert sich der Terminus in der Vielfalt darauf rekurrierender Themen und Forschungskontexte. „Die einige Zeit in der Erziehungswissenschaft dominierenden Figuren (die Unterscheidung z. B. von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz) haben keine allseitige Anerkennung gefunden“ (ebd., 414). Konsens besteht lediglich darin, dass der Begriff, der das von Mertens in den 1970er Jahren geprägte und vorwiegend auf (zukünftige) berufliche Erfordernisse begrenzte Konzept der Schlüsselqualifikationen zu einem ganzheitlicheren und stärker individuumsbezogenen Ansatz erweitern sollte, sowohl fachbezogene als auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fokus stellen muss. Um die Begriffsunschärfe zu reduzieren, werden zunehmend bildungstheoretisch begründete Typologien verwendet, die zwischen Fachkompetenzen, methodischen, instrumentellen, personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie inhaltlichem Grundwissen zu differenzieren versuchen (vgl. ebd., 413 f.).

Auch in der theoretischen Rahmung des vorliegenden Bandes wird eine Typologienbildung dieser Art vorgenommen. So werden die überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen in soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen unterschieden, um einen differenzierteren Zugang zu dem doch recht konturlosen Feld der soft skills zu eröffnen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Termini nicht eng miteinander verbunden sind, Schnittmengen aufweisen und je nach Verwendungszusammenhang und Bedeutungsmoment eine Subkategorie des oder der jeweils anderen darstellen können. Es ist also insbesondere eine Frage der Perspektive, der Fokussierung, ob nun primär soziale, emotionale oder kommunikative Dimensionen des soft skills-Begriffs in den Blick genommen werden.

Was aber ist nun konkret unter den sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen? In welchen Lebenskontexten werden sie erworben und geprägt? In welchen sind sie in besonderer Ausprägung gefordert? Wie lassen sie sich vermitteln und fördern? Und wo liegen hier die Grenzen pädagogischen Arbeitens? In welchem Verhältnis stehen sie zu den fachlichen Kompetenzen? Und ist Schule hier ein Ort, in dem ihnen zurzeit in ausreichendem Maße Raum eröffnet wird? Wie also gestaltet es sich und wie sollte es gestaltet werden – das weite und komplexe Feld der überfachlichen Kompetenz-Bildung? Der vorliegende Band findet Antworten auf diese Fragen, deren unterschiedliche Facetten im Rahmen der einzelnen Beiträge mit jeweils fokussiertem Blick ausgeleuchtet werden.

3 Die Beiträge

Der Band gliedert sich in vier Hauptkapitel: Im ersten Teil „Begriffe, Möglichkeiten und Grenzen“ betrachtet zunächst *Heike de Boer* im Rahmen einer Klärung der grundlegenden Begriffe den komplexen Prozess der Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, bevor *Roland Reichenbach* kritisch die destruktiven Potentiale des Kompetenzdenkens aufzeigt.

Das zweite Kapitel „Wandel und Entwicklung“ beleuchtet Veränderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten von Kindern und Jugendlichen in ihren zentralen Dimensionen und konkretisiert an sinnvoller Stelle mögliche Auswirkungen auf bzw. Anforderungen an die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen der Heranwachsenden. Zunächst geben *Klaus Hurrelmann*, *Marius Harring* und *Carsten Rohlf* einen Überblick zu den veränderten Bedingungen des Aufwachsens, worauf *Werner Thole* und *Davina Höblich* den Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen an den Bildungsorten „Freizeit“ und „Kultur“ thematisieren. Im Anschluss daran betrachtet *Anna Brake* den Wandel des familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien von Kindern, und *Ursula Carle* und *Diana Wenzel* konkretisieren die Frühkindliche Bildung – in den Kontext der überfachlichen Kompetenzen eingebettet – als Basisbaustein der Bildungskarriere. *Hans-Günter Rolff* fokussiert darauf folgend auf die Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung und zeichnet einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und von Stoffen zu Kompetenzen nach, bevor zum Abschluss dieses Kapitels *Annette Franke* die Auswirkungen des sozialen Wandels auf die Arbeitsmarktkompetenzen Jugendlicher anhand von vier Megatrends diskutiert.

Im dritten Teil werden vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten Wandlungstendenzen und Entwicklungslinien „Perspektiven für Schule und Unterricht“

entfaltet. *Susanne Thurn* stellt zunächst die Bedeutung der Teilhabe an Verantwortung für die emotionale, soziale und kommunikative Bildung am Beispiel der Bielefelder Laborschule dar, während *Susanne Miller* im Kontext der Diskussion um den Umgang mit Heterogenität Möglichkeiten der Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen in den Mittelpunkt stellt. Im Anschluss daran expliziert *Falko Peschel* ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht, für welches die Wertschätzung überfachlicher Kompetenzen konstitutiv ist. Darauf betrachten *Ulrich Trautwein* und *Oliver Lüdtke* Herausforderungen und Chancen einer Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben, bevor *Marius Harring* die (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten und in diesem Zusammenhang die Potentiale einer Kooperation von Schule und Jugendverbänden zur Vermittlung auch sozialer Kompetenzen in den Blick nimmt. Den dritten Teil abschließend fragen *Falk Radisch*, *Ludwig Stecher*, *Natalie Fischer* und *Eckhard Klieme* nach dem aktuellen Stand der Forschung zur Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen ausgewählte „Projekte zur Förderung“ sozialer, emotionaler und kommunikativer, aber auch fachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Diese sowohl schulisch als auch außerschulisch initiierten Mentoring-Projekte – auch Patenschafts- oder Schülerhilfe-Projekte genannt – eröffnen einen interessanten und zunehmend an Bedeutung gewinnenden Zugang zur Kompetenz-Bildung. Hier erörtert zunächst *Ariane Garlichs* die Chancen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im „Kasseler Schülerhilfeprojekt“, bevor *Ute Geiling* und *Ada Sasse* das „Haller Schülerhilfeprojekt“ als Ort des sozialen Lernens in die Diskussion führen. *Gisela Steins* und *Michael Maas* betrachten die Möglichkeiten der Förderung sozialer Kompetenzen im „Essener Schülerhilfeprojekt“ vor dem Hintergrund einer bindungstheoretischen Reflexion, *Brigitte Kottmann* nimmt die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der Bielefelder Initiative „Schule für alle“ in den Blick und *Caterina Burgdorf* und *Christine Freitag* diskutieren den Kompetenzerwerb bei Mentoren und Mentees im Rahmen des Projektes „Balu und Du“. Zum Abschluss berichtet *Wolfgang W. Weiß* von einer spezifischen Form der Kompetenzentwicklung bei sogenannten „Bildungsverlierern“ an der Werkstattschule Bremerhaven.

Für all diese – hier nur kurz skizzierten – Beiträge zu der im vorliegenden Band geführten Diskussion um die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, für die vielfältigen, differenzierten und stets die Materie in ihrer Komplexität erhellenden und ihrer Tiefe durchdringenden Perspektiven auf die Kompetenz-Bildung möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren sehr herzlich bedanken. Sie sind es, die die Veröffentlichung dieses Bandes ermöglicht und den Diskurs um Bildung, Kompetenz und Kom-

petenz-Bildung durch ihre Expertise bereichert haben. Wir hoffen, mit dem vorliegenden Band auf diese Weise einen Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion leisten zu können – einer Bildung, die der Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen Raum und Nährboden gibt, wie es Wilhelm von Humboldt bereits im 18. Jahrhundert als Bildungsideal formuliert hat.

Heidelberg, Mainz und Bremen im Mai 2013

Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien

Literatur

- Becker, M. et al. (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–89.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu/Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Brügelmann, H. (2008): Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. H. 101, 9–11.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Grunert, C. (2011): Außerschulische Bildung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137–148.
- Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C. (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentig, H. v. (2004): Bildung. Ein Essay. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Bildungstheoretische Reflexionen zum Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Weinheim; Basel: Beltz.
- Humboldt, W. v. (1986, Orig. ca. 1790): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim; München: Juventa, 32–38.

- Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klemm, K./Rolf, H.-G./Tillmann, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56. Jg., H. 6, 10–13.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Herder.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa.
- Tenorth, H.-E (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E/Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2008): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17–31.