

Die Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept

Es tobt ein Streit. Die einen fordern, Bildung müsse mehr und mehr auf das Training von Kompetenzen abgestellt werden, die anderen sehen gerade darin die Abschaffung dessen, was seit jeher unter Bildung verstanden wurde. So beklagt Helmut Meißner, Fachleiter am Studienseminar Karlsruhe, in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, dass im Kompetenzkonzept "Persönlichkeitsqualitäten" zu kurz kommen oder gar fehlen wie Besonnenheit, Fairness, Unbestechlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl für Gemeinwohl und Umwelt oder auch Wertschätzung soliden Fachwissens¹. An gleicher Stelle verteidigt Heinz-Elmar Tenorth das Kompetenzkonzept, indem er den Konflikt um Bildung versus Kompetenzen als Scheinkonflikt darstellt². Um dies zu belegen, weist er an dem Reifezeugnis, das Carl Dilthey 1831 Georg Büchner ausstellt, nach, dass es der Schule schon damals um Kompetenzen ging. Tenorth zitiert, was also der Lehrer Dilthey über den Schüler Büchner schreibt: "Im Griechischen hat er sich gute Kenntnisse erworben und vermag bei gehöriger Vorbereitung mit Geläufigkeit zu übersetzen und lobenswerte Arbeiten zu liefern. Im Erklären und Übersetzen der lateinischen Prosaiker zeigt er viele Gewandtheit, im Verstehen und Interpretieren der Dichter hinlänglichen Scharfsinn, der schriftliche Ausdruck im Lateinischen ist verständlich, ziemlich korrekt und fließend und zuweilen bis zur Fülle des oratorischen Numerus gesteigert." Nach Tenorth könne "man dieses Zeugnis auch lesen als Dokument einer fachlich gebundenen, kompetenzorientierten Diagnose über den Leistungsstand eines Schülers".

Ob es in der Schule tatsächlich immer schon *ausschließlich* um Kompetenzen ging, sei dahingestellt. Nicht bestreiten lässt sich jedenfalls, dass es in der Schule schon immer *auch* um den Erwerb von Kompetenzen ging und ebenso darum, den Grad der erworbenen Kompetenzen zu messen. Denn was demonstriert ein Schüler beim Schreiben einer Mathematikarbeit, wenn nicht beispielsweise die Kompetenz, Gleichungen zu lösen oder Flächen zu berechnen? Und was stellt die Note, die der Lehrer für die gezeigte Leistung des Schülers gibt, anderes dar als eine Messung jener Kompetenzen?

Handelt es sich also bei der Diskussion um Bildung versus Kompetenzen nur um einen Scheinkonflikt? Und wenn ja, warum stößt das Kompetenzkonzept auf so großen Widerstand? Andererseits muss man dann aber auch die Frage stellen, weshalb die Umstellung der Bildung auf das Kompetenzkonzept so dringlich geboten sein sollte, wenn doch darin nur etwas ausgesprochen sein soll, was seit eh und je Gegenstand von Bildung war? Möglicherweise enthält das Kompetenzkonzept ja

1 Meißner, H.: "Es wimmelt vor lauter Kompetenzen", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2012, S. 6

2 Tenorth H.-E.: "Scheinkonflikte und offene Fragen", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2012, S. 6

doch eine ganz neue Pointe, sodass hier vielleicht doch nicht nur ein Scheinkonflikt vorliegt.

In der Tat gibt Meißners Klage über fehlende moralische Persönlichkeitsqualitäten, die sich auf die OECD-Studie "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen" bezieht, einen Hinweis darauf, dass jener Konflikt auf tieferen Gründen beruht. Man könnte nun auf die Idee kommen, am Kompetenzkonzept festzuhalten und den Katalog einfach um die noch fehlenden Kompetenzen zu erweitern, in denen sich jene Persönlichkeitsqualitäten (Besonnenheit, Fairness, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl für Gemeinwohl, Wertschätzung von Fachwissen, etc.) ausdrücken. Ebenso könnte man auf die Idee kommen, dass dies in der wohl verbreitetsten Definition des Kompetenzbegriffs von Franz E. Weinert bereits geschehen sei. Darin sollen die Kompetenzen ja auch "motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften" umfassen.

Dass dies jedoch keine Lösung darstellt und Meißners Kritik berechtigt bleibt, soll im Folgenden gezeigt werden. Die fehlenden moralischen Qualitäten können zum Kompetenzkonzept nicht hinzugefügt werden, denn Moral ist etwas anderes als das, was wir laut Weinert unter Kompetenz zu verstehen haben. Es mag in der Schule schon immer um Kompetenzen gegangen sein, aber die Frage ist eben, was genau unter Kompetenz verstanden wird. Und da hat sich im Kompetenzbegriff ein gravierender Bedeutungswandel vollzogen.

Nach Weinerts Definition "versteht man unter Kompetenzen 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"³. Die Pointe dieser Definition liegt darin, dass sie vom Begriff des Problems ausgeht. Kompetenzen erwirbt man, "um bestimmte Probleme zu lösen". Der Mensch, ob als Individuum oder als gesamte Menschheit, habe welche Probleme auch immer, und der Sinn und Zweck von Bildung sei es, diese Probleme kompetent lösen zu können.

Diese Definition mag unverfänglich scheinen, doch ist der Ausgang vom Problembegriff alles andere als selbstverständlich. Zum Vergleich sei angeführt, was Robert Spaemann unter Kompetenz versteht: Kompetenz besitzen bedeute, „sich in den Regeln einer Sache auskennen“⁴. Und bei dem

³ Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 27f.

⁴ Spaemann, R.: "Emanzipation - ein Bildungsziel?", in: "Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns", Stuttgart 2001, S. 485

Kompetenzerwerb, um den es in der Schule gehen muss, gelte: „Der Erzieher steht zwischen Sache und Zögling. Er macht diesem gegenüber den Anspruch eines Gehaltes geltend, den er vermittelt, den Anspruch, adäquat aufgefaßt zu werden“⁵. Hier stellt also die Sache den Maßstab für die Kompetenz dar. Von der Sache, vom Inhalt ergeht die Aufforderung, ihnen gerecht zu werden, sie adäquat aufzufassen. Und nichts anderes als dies zu können, bedeutet nach Spaemann, kompetent zu sein.

Von der Sache findet sich in Weinerts Definition keine Spur. Die häufig gehörte Klage, dass im Kompetenzkonzept, die Inhalte zu kurz kämen, wird zwar immer wieder abgetan mit dem Hinweis, dass das Kompetenzkonzept durchaus berücksichtige, dass Kompetenzen nur an Inhalten trainiert werden könnten. Natürlich kann es nicht um Kompetenzen *oder* um Inhalte gehen. Entscheidend ist aber, wie Kompetenzen und Inhalt bzw. Sache ins Verhältnis gesetzt werden. Und da besteht kein Zweifel, dass sich von Spaemann zu Weinert eine Umkehrung im Kompetenzbegriff vollzogen hat. Statt dass die Sache der Maßstab für den Kompetenzerwerb ist und kompetent zu sein bedeutet, der Sache gerecht werden zu können, ist bei Weinert das Subjekt mit seinen Problemen das Maß der Kompetenz, und als kompetent gilt nun, wer - nach Maßgabe welcher Probleme auch immer - über die Sache zwecks Problemlösung verfügt. Bei Weinert ist die Sache ersetzt durch das Problem, das wir mit ihr haben oder das wir mit ihrer Hilfe loszuwerden hoffen.

Und hier liegt vielleicht auch ein Kern jener Kritik am Kompetenzkonzept, welche die Kompetenzen als zu allgemein, abstrakt und abgelöst von den Inhalten betrachtet. Die Kompetenzen sind dies deshalb, weil sie neuerdings nicht mehr von der Sache her, sondern von den Problemen des Subjekts her gedacht werden. Allgemein, abstrakt, abgelöst von den Sachen sind sie insofern, als sie eine Art verfügbares Werkzeug darstellen sollen, mit deren Hilfe das Subjekt die Sache als Manipulationsmasse zwecks Problemlösung bearbeitet. Gegen diese Kritik hilft dann auch keine noch so feine fachliche Differenzierung bzw. fachliche Gebundenheit (Tenorth) der Kompetenzen. Weil sie um der Problemlösung statt um der Sache willen konzipiert sind, bleiben Kompetenzen per definitionem der Sache fremd.

Weinerts Definition trifft in der Tat den Geist des allerorten anzutreffenden Geredes von der Kompetenz. Und auch die von Meißner angeführte OECD-Studie "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen" atmet diesen Geist. Darin ist alles vom "Lebenserfolg"⁶ des Subjekts oder vom

5 ebd. S. 488

6 OECD: "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen Zusammenfassung", <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Stand 11.07.2012), S. 7

reibungslosen "Funktionieren der Gesellschaft"⁷, vom individuellen und vom kollektiven Erfolg her konzipiert. Die Sache in ihrem Eigenwert kommt an keiner Stelle mehr zur Geltung. Bei der "Lesekompetenz" geht es nicht etwa um den Eigenwert z.B. eines literarischen Textes, sondern darum, "Textmaterial [...] zu nutzen [...], um eigene Ziele zu erreichen"⁸. Im Mathematikunterricht geht es nicht um die Faszination mathematischer Strukturen jenseits aller Anwendbarkeit in Problemkontexten, sondern man erwirbt "Mathematikkompetenz", um den Anforderungen als Bürger zu entsprechen⁹.

Insofern nun die Sache nur noch in ihrem Nutzwert für die Lösung von Problemen in Betracht kommt, bleibt ihr Eigenwert, den sie jenseits all unserer Nutzinteressen haben mag, verdeckt. Von einer Sache, die so zum bloßen Material, zur Verfügungsmasse degeneriert ist, kann dann keine Motivation mehr ausgehen, und es ist nur konsequent, wenn das Kompetenzkonzept Kompetenzen der Selbstmotivation dann eigens in den Katalog mit aufnimmt. Literatur mag von selbst zum Lesen motivieren, das Bearbeiten von "Textmaterial" hingegen erfordert per definitionem eine eigene Kompetenz der Selbstmotivation¹⁰; würde es von sich aus motivieren, wiese es von sich aus einen Sinngehalt auf, von dem ein motivierender Anspruch an uns ausginge, so handelte es sich gerade nicht mehr nur um bloßes Material. Auch Weinerts Definition zählt eigens die "motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften" auf. Ebenso die OECD-Studie, die von den Schülern "Eigenmotivation" erwartet, die zu den "psychosozialen Ressourcen"¹¹ gezählt wird. Nicht nur die Sache wird zur Verfügungsmasse für das Subjekt, sondern das Subjekt wird sich selbst zum Manipulationsobjekt, an dem es seine Motivationskompetenz auszuüben hat.

Da der Ausgangspunkt des Kompetenzkonzeptes die Probleme und deren Lösung sind, kann alles andere nur noch als Mittel oder Material für die Problemlösung in Erscheinung treten. Selbst die Sprache kommt in der OECD-Studie nur vor als ein "Werkzeug", das "wirksam einzusetzen" sei¹². Dies geht freilich am Wesen der Sprache vorbei, welche nicht lediglich etwas *bewirken* will, sondern dadurch Sprache ist, dass sie etwas *besagen* will. Sprache auf ein wirksames Werkzeug reduziert stellt nichts weiter mehr dar als ein Instrument der Manipulation. Wogegen vom Standpunkt

7 ebd. S. 14

8 ebd. S. 20

9 ebd. S. 20

10 Hinter der Aufnahme von Kompetenzen der Eigenmotivation in das Kompetenzkonzept mögen freilich noch ganz andere Motive stecken. Siehe dazu: Ladenthin, V.: "Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit", in: Profil - Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 09/2011, S. 2f; Krautz, J.: "Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts", in: engagement - Zeitschrift für Erziehung und Unterricht 3/2007, S. 211-227

11 OECD: "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen Zusammenfassung", S. 10

12 ebd. S. 7

der Problemlösung sachlich nichts einzuwenden ist, solange es eben allein um Problemlösung gehen soll.

Über Herkunft und Art der Probleme, welche gelöst werden sollen, wird in der Studie nichts Genaueres gesagt. Doch lässt sich indirekt einiges erschließen. Dort heißt es: "Die Menschen sollten über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen."¹³ Fehlende Anpassung hat demnach Reibereien zur Folge, die das Wohlbefinden der Einzelnen und möglicherweise den wirtschaftlichen Erfolg des Kollektivs gefährden. Mehrmals ist in der Studie von Anpassungsfähigkeit und vom Funktionieren der Gesellschaft die Rede. In der Evolution des Pflanzen- und Tierreichs ist die Anpassungsfähigkeit der Arten zweifellos ein Erfolgsgarant, aber als ein Ziel von Bildung ist sie zweifelhaft. Integration in die Gesellschaft, das Erlernen von Kulturtechniken stellen etwas anderes dar als eine Anpassung. Es ist vielleicht bezeichnend, dass man dennoch bis vor kurzem auf dem Bildungsserver NRW eine Liste sozialer Kompetenzen finden konnte, in der u.a. die Fähigkeit aufgeführt war: alles mitmachen¹⁴. Es klingt wie ein vielsagender Freudscher Versprecher, doch kann dagegen sachlich, sofern mit dem Standpunkt der Problemlösung ernst gemacht wird, tatsächlich nichts eingewendet werden.

Es wird ersichtlich, was bei der Fixierung auf die Problemlösung auf der Strecke bleibt und bleiben muss: eine normative Orientierung. Diese kann es nicht geben, wo jeder objektive, von unseren zufälligen Problemen unabhängige Eigenwert der Sachen ausgeblendet wird. Ohne so etwas wie objektive Eigenwerte gibt es keinen "Anspruch der Sache" an uns (Spaemann) und somit keine Möglichkeit einer normativen Orientierung. So etwas wie Uneigennützigkeit, Moral und moralische Erziehung muss, ob gewollt oder nicht, aus dem Kompetenzkonzept der OECD vollständig herausfallen. Dies kann nicht anders sein, wenn mit dem Konzept problemorientierter Kompetenzen ernst gemacht wird.

Beim ersten Lesen der OECD-Studie mag dies vielleicht gar nicht unmittelbar ins Auge springen. Auch muss man den Autoren nicht unbedingt unterstellen, böswillig die Unmoral zu predigen. Möglicherweise ist es tatsächlich eher so, wie Meißner schreibt, dass das Kompetenzkonzept moralische Persönlichkeitsbildung unbewusst als bereits geleistet voraussetzt und deshalb nicht mehr ei-

13 ebd. S. 9

14 Die betreffende Internetseite (learnline) ist eingestellt worden. Heute findet sich die genannte Liste sozialer Kompetenzen unter http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000311 (Stand 11.07.2012)

gens auf das Wesen des Moralischen reflektiert. Gerade dadurch aber wird die Dimension des Moralischen gefährdet. Beispielsweise spricht die OECD-Studie von "normativer Verankerung" der Kompetenzen und demonstriert so durchaus ein Bewusstsein für Moral. Doch soll diese Verankerung nur "in gewissem Maße" gelten, indem sie an kollektive "Wertvorstellungen" gebunden wird¹⁵. Wie wir gleichwohl aus der Geschichte wissen, müssen kollektive Wertvorstellung noch nicht viel mit Moral zu tun haben. Es ist übrigens bezeichnend, dass *objektive* Werte hier auf kollektive *Wertvorstellungen* reduziert werden.

Desgleichen mögen moralische Motive der Autoren im Spiel sein, wenn als Beispiel eines kollektiven Wertes die "nachhaltige Entwicklung" angeführt wird. Doch auch die ist zunächst einmal nur eigennützig. In der Nachhaltigkeit geht es lediglich um die Erhaltung der Umwelt um unseres Überlebens willen. Wir wollen den Ast nicht absägen, auf dem wir sitzen. Nicht weil es uns um den Ast selber ginge sondern lediglich, weil wir drauf sitzen.

Wo einmal von moralischer Integrität die Rede war, wird heute von "sozialer Kompetenz" gesprochen. Man braucht gar nicht abstreiten, dass in der inflationären Rede von der sozialen Kompetenz ein moralisches Empfinden mitschwingt. Doch wird auch sie wie alle Kompetenzen im Kompetenzkonzept allein in Hinsicht auf Problemlösung gedacht. Soziale Kompetenz soll laut OECD-Studie zur "Bildung von sozialem Kapital" dienen, welches wichtig für den "wirtschaftlichen Erfolg" und den "sozialen Zusammenhalt"¹⁶ ist. Dass wirtschaftlicher Erfolg nun kein moralisches Kriterium sein kann, liegt auf der Hand, aber auch der soziale Zusammenhalt stellt an sich noch keinen moralischen Wert dar. Je größer der soziale Zusammenhalt einer Räuberbande ist, desto mehr Unheil wird sie anstiften können. Und niemand kann Hitler, dem es gelang die Massen zu begeistern und zu motivieren, die soziale Kompetenz absprechen. Soziale Kompetenz, aufgefasst als Problemlösungskompetenz, weist keinerlei moralische Dimension auf. Weit entfernt davon, die Funktion zu haben, Probleme zu lösen, besteht Moral gerade darin, den Mitmenschen in seiner Würde wahrzunehmen. Und dies bedeutet wesentlich: ihn wahrzunehmen in seinem Selbstsein als jemanden, der gerade nicht darin aufgeht, Gegenstand meiner Probleme zu sein. Zur Einstellung der Moral gelangt nur derjenige, dem es gelingt, die eigenen Probleme zu distanzieren. Es ist kein Zufall, dass im Kompetenzkonzept, welches das Problemlösen verabsolutiert, die moralische Dimension verschwindet.

Nicht einmal die in der OECD-Studie angeführte "Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Kon-

¹⁵ OECD: "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen Zusammenfassung", S. 9

¹⁶ ebd. S. 14

flikten" hat irgendeine moralische Dimension. Abgesehen davon, dass es gerade aus moralischen Gründen erforderlich sein kann, einen Konflikt zu wagen, versteht die OECD unter Konflikt nur eine Situation gegensätzlicher Interessen, die für verschiedene Beteiligte mit Nachteilen verbunden ist. Und die Lösung eines Konfliktes zeichnet sich dadurch aus, dass "beide Seiten Vorteile ziehen."¹⁷ Vor- und Nachteil stellen jedoch keine moralischen Kategorien dar. Moralisch wäre die Frage nicht nach der vorteilhaftesten sondern nach der richtigen Lösung. Auch das ist bezeichnend: die Frage nach richtig oder falsch, Recht oder Unrecht, gut oder böse degeneriert zur Frage nach Vor- oder Nachteilen. Zielt das Streben auf die Lösung eines Problems, so kann die Frage nur noch sein, was für diese Lösung von Vor- und was von Nachteil ist.

Die moralische Dimension, die Dimension der Uneigennützigkeit, des Interesses an einer Sache um ihrer selbst willen bleiben auf der Strecke. Und dies notwendig, wenn der Kompetenzerwerb am Problemlösen aufgehängt wird, wie dies zweifellos die Pointe des Kompetenzkonzeptes ist. Es ist deshalb kein Zufall, dass man beim Lesen der OECD-Studie, wie Meißner beklagt, gewisse moralische "Persönlichkeitsqualitäten" vermisst. Hier ist nicht etwas fahrlässigerweise bloß vergessen worden, sondern die moralische Dimension muss notwendig verschwinden, ob man will oder nicht, wenn Bildung auf Problemlösungskompetenzen ausgerichtet wird.

Und beileibe liegt hier kein Scheinkonflikt vor, wie Tenorth nahelegt. Natürlich beschreibt auch Dilthey in dem Reifezeugnis, das er Büchner ausstellt, Kompetenzen. Aber wenn er beispielsweise Gewandtheit im Erklären und Übersetzen der lateinischen Prosaiker oder Scharfsinn im Verstehen und Interpretieren der Dichter lobt, so weiß der unbefangene Leser, dass für Dilthey hier die Sache der Maßstab für das Lob der Kompetenzen ist. Als scharfsinnig wird das Verstehen der Dichter gelobt, weil es treffend ist, nicht weil es für Problemlösungen von Nutzen ist (das mag es freilich auch sein). Wie jeder guter Lehrer, dem es um seine Schüler und um die Sache geht, zeigt Dilthey ein Interesse daran, dass der Schüler Kompetenzen im Umgang mit der Sache erwirbt, die dieser gerecht werden (Spaemann). Dass hier ein vollkommen anderer Geist weht als in der OECD-Studie oder Weinerts Definition, wird spätestens klar, wenn Dilthey mit der Hoffnung schließt, dass Büchner "auch durch Herz und Gesinnung das Gute (!) zu fördern, sich angelegentlichst bestrebt sein werde."¹⁸ Hier taucht also das moralisch Gute explizit auf, das im Kompetenzkonzept hinter dem Nutzen von Problemlösungen verschwindet und verschwinden muss.

17 ebd. S. 15

18 Dilthey, C.: "Georg Büchners Reifezeugnis", in: Pörnbacher, K. (Hrsg.); Schaub, G.(Hrsg.); Simm, H.-J. (Hrsg.); Ziegler, E. (Hrsg.), "Georg Büchner. Werke und Briefe", München 2006, S. 371

Der Ausgang von den Problemen des Individuums bzw. des Kollektivs, wie er im Kompetenzkonzept vorliegt, scheint auf den ersten Blick unverfänglich und einleuchtend. Es scheint hier um nichts anderes als um das Wohlbefinden, um das Glück der Gesellschaft und des Einzelnen zu gehen. Und so mögen einige Fürsprecher des Kompetenzkonzeptes es möglicherweise auch intendieren. Aber ist derjenige, der in der Lage ist, alle seine Probleme zu lösen, auch schon der glückliche Mensch? Ist das, was sich nach dem Lösen aller Probleme einstellt, wirklich schon das glückliche, sinnerfüllte Leben? Oder verhindert nicht vielmehr die Fixierung auf das Problemlösen, indem sie den Blick auf die Sache in ihrem Eigenwert verstellt, die Freude an der Sache um ihrer selbst willen und damit jedes wirkliche Glück? Das Kompetenzkonzept suggeriert, den Schülern die Antwort zu geben auf ihre Frage, wozu sie sich eigentlich mit dieser oder jener Sache beschäftigen sollten. Es diene eben der Lösung ihrer Probleme. Doch jeder Lehrer weiß, dass diejenigen Schüler, die von einem Fach ergriffen worden und zu besonderen Leistungen in der Lage sind und außerordentliches Engagement zeigen, nicht diejenigen sind, die eine Antwort auf die Wozu-Frage haben, sondern diejenigen, denen sich die Wozu-Frage gar nicht mehr stellt, weil die Sache allein in ihrem Eigenwert sie ergriffen hat und mit Freude erfüllt.

Literatur:

- Dilthey, C.: "Georg Büchners Reifezeugnis", in: Pörnbacher, K. (Hrg.); Schaub, G.(Hrg.); Simm, H.-J. (Hrg.); Ziegler, E. (Hrg.), "Georg Büchner. Werke und Briefe", München 2006, S. 370f
- Krautz, J.: "Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts", in: engagement - Zeitschrift für Erziehung und Unterricht 3/2007, S. 211-227
- Ladenthin, V.: "Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit", in: Profil - Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 09/2011, S. 1-6;
- Meißner, H.: "Es wimmelt vor lauter Kompetenzen", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2012, S. 6
- OECD: "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen Zusammenfassung", <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Stand 11.07.2012)
- Spaemann, R.: "Emanzipation - ein Bildungsziel?", in: "Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns", Stuttgart 2001, S. 476-489
- Tenorth, H.-E.: "Scheinkonflikte und offene Fragen", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2012, S. 6
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31