



Leseprobe aus Sigler, Sommer und Zech, Handbuch Oberstufenunterricht an
Waldorfschulen, ISBN 978-3-7799-3135-5

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3135-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3135-5)

I Bildungstheorie und Waldorfpädagogik

M. Michael Zech

1. Bildung – ein diffuser Begriff
2. Kompetenzen und Bildungsstandards
3. Bildung als Sinn- und Identitätsstiftung
4. Individuation und Beziehung
5. Goethes Phänomenologie und das Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik
6. Normbildung statt Normvermittlung – Urteilen als Individuationsvorgang
7. Bildung und biographische Entwicklung – sich aufrichten in der Ich-Welt-Beziehung
8. Bildung und das verleblichte Selbst

Dieser einleitende Beitrag verfolgt zwei Anliegen: Im ersten Teil diskutiert er die Waldorfpädagogik bzw. ihre Oberstufenpädagogik bildungstheoretisch. Mit dieser Schwerpunktsetzung wird das 2016 von Jost Schieren herausgegebene *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Schieren 2016) ergänzt. Mit Bildung sei dabei ein über die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen hinausgehendes, den Menschen in seiner Personalität im Ganzen betreffender Prozess gemeint, dessen Kern die Selbstkultivierung und Ausgestaltung der Persönlichkeit ist. Im zweiten Teil werden die pädagogischen und methodischen Implikationen des waldorfpädagogischen Bildungskonzepts für den Oberstufenunterricht erörtert. Hier liegt der Fokus auf einer Unterrichtsgestaltung, die durch die Differenzierung bzw. Modifikation der Ich-Welt-Beziehung auf eine nachhaltige Individualisierung des Lehr-Lern-Prozesses zielt.

1 Bildung – ein diffuser Begriff

Waldorfpädagogik zielt auf Individuation. Insofern soll der Oberstufenunterricht hier vor dem Hintergrund des Bildungsdiskurses erörtert werden. Dies bedeutet, anthropologische, entwicklungspsychologische, erkenntnistheoretische, kulturwissenschaftliche und philosophische Begründungszusammenhänge für Bildung einzubeziehen. Mit ihrem personalen Bildungsansatz bezieht sich die Waldorfpädagogik auf die Ideen des Idealismus, dessen Denker Bil-

dung immer als Persönlichkeitsbildung verstanden. Gleichzeitig stellt sie sich mit ihrer an die biographischen Intentionen anknüpfenden holistischen Erziehungsidee den gegenwärtig dominanten, auf ökonomische Effektivität zielenden Konzepten entgegen.

In zahlreichen Einleitungen zu bildungstheoretischen Schriften wird darauf verwiesen, dass der deutsche Begriff *Bildung* eine semantische Besonderheit darstelle, evoziert er doch einen bildnerisch-gestaltenden Prozess der (Selbst-) Realisierung als Mensch. Schon im Althochdeutschen wird mit dem Verb *bilden* der Vorgang ausgedrückt, einer Sache Gestalt und Wesen zu geben. In der jüdisch-christlichen Tradition wird der Mensch als Bild des Göttlichen betrachtet, Religion als Mittel und Weg der Ausbildung des Göttlichen im Menschen verstanden. In mystischer Kontemplation wird dieses dem Menschen eingeblendet. Die Philosophen und Dichter des Deutschen Idealismus gehen davon aus, dass sich der Mensch zum Menschen ausbildet, indem er sich unter Einbeziehung von Vernunft, Ästhetik, Ethik zum autonomen Wesen emanzipiert. Johann Gottfried Herder steht hier mit seiner Aussage stellvertretend: „Der größte Teil des Menschen ist Tier; zur Humanität hat er bloß die Fähigkeit auf die Welt gebracht, und muß ihm nun durch Mühe und Fleiß erst angebildet werden. Wie wenigen ist es nun auf die rechte Weise angebildet worden.“ (Herder 1989, S. 93) Ein Bildungsbegriff, der sich aus dieser Tradition ableitet, ist als personaler Transformationsprozess zu betrachten. Bildung kann deshalb nie ohne Bezugnahme auf ein Verständnis des Menschseins begründet werden (da Veiga 2015, S. 29–31; Wiersing 2015, S. 43). Damit ist auch die umfassende Frage berührt, was sich in dem Phänomen der Kultur ausdrückt, durch die sich der Mensch ständig aus einem natürlichen So-Sein transformiert.

Wilhelm von Humboldt erklärt Bildung in diesem Sinne aus der Ich-Welt-Beziehung, in die er den Menschen gestellt sieht: „Die letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während unseres 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 unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Dies allein ist nun der eigentliche Maßstab zur Beurteilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis.“ (Humboldt, zitiert nach Baumgart 2007, S. 94)

In Anknüpfung an Humboldt (Koller 2012, S. 11–15) definiert Hans-Christoph Koller *Lernen* „als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd., S. 15) und macht damit deutlich, dass die Ideen des Idealismus auch für den gegenwärtigen Diskurs Bedeutung haben. Er würdigt Humboldts „Anerkennung der tatsächlichen Vielfalt humaner Möglichkeiten, d. h. menschlicher ‚Kräfte‘, individueller Charaktere und verschiedener Sprachen und Sprechweisen“ (ebd., S. 14). Darüber hinaus sieht er in Humboldts Theorie den Gedanken veranlagt, dass Bildung „auch in der Erwei-

terung und der Transformation der je eigenen Weltsicht durch Konfrontation mit neuen Sprachen besteht“ (ebd., S. 14). Denn nach Koller schließt jede erkenntnisorientierte Ich-Welt-Beziehung den personalen Transformationsprozess eines Individuums notwendig mit ein. Dieser Prozess „der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen ‚Weltansicht‘ eines Individuums“ (ebd., S. 14) vollziehe sich in einer dialogischen Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Sprechweisen, d. h. Bildung als „Lernprozess höherer Ordnung“ (ebd., S. 15) wirkt sich in leiblichen, seelischen und mentalen Veränderungen aus, weil sich diese Beziehung auf Sinne, „Organe“, Aufnahme- und Fokussierungsintensität, innere Horizonte, Sinnkonzepte und Bedeutungszuschreibungen, d. h. auf die Rahmenbedingungen von Informations- und Erfahrungsverarbeitungen einer Person transformierend auswirken.

Ein solches transformatorisches Bildungskonzept wiederum lässt sich schon bei Goethe nachweisen, in dessen Phänomenologie die selbstkultivierende Bildung des Betrachters essenziell ist. Er ging davon aus, dass sich Geist bzw. das Allgemeine im Besonderen jeder sinnenfälligen Erscheinung ausdrückt. In der wiederholten Wahrnehmung und Würdigung eines Objekts bilde sich der Sinn zur Erschließung des Allgemeinen aus. In Auseinandersetzung mit Kant vertritt Goethe die Auffassung, „[...] daß wir uns durch das Anschauen einer immer schaffenden Natur zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig machen“ (Goethe 1998, Bd. 13, S. 30–31). Voraussetzung dafür aber ist, dass sich der Mensch seiner subjektiven Wertungen, seiner Vorannahmen und Interpretationen bewusst enthält, damit in reiner Erfahrung die Dinge selbst sich im Betrachter aussprechen können. (Goethe 1998, Bd. 13, S. 10–20) Somit ist nach Goethe die Welt im Besonderen erfahrbar und in der anschauenden Urteilskraft (Schieeren 2009, S. 5–15), also im sich denkend mit dem Phänomen auseinandersetzen den Menschen, verstehbar. Rudolf Steiner knüpft mit seinen erkenntnismethodischen Überlegungen, die auch der Waldorfpädagogik zugrunde gelegt werden dürfen, an dieses Bildungsverständnis unmittelbar an (vgl. I.5). In seinen „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (Steiner 1979a) begründet er den sich in der Ich-Welt-Beziehung vollziehenden Erkenntnisprozess als Bildung individuellen Geistes: „Der Mensch soll nicht wie das Wesen der unorganischen Natur auf ein anderes Wesen nach äußeren Normen, nach einer ihn beherrschenden Gesetzmäßigkeit wirken, er soll auch nicht die Einzelform eines allgemeinen Typus sein, sondern er soll den Zweck, das Ziel seines Daseins, seiner Tätigkeit selbst voraussetzen. [...] Er muß durch sich selbst sein. [...] Der Geist nimmt nur jene Stelle in der Allgemeinheit, im Weltganzen ein, die er sich als individueller gibt. [...] Nicht die Idee, wie sie sich in der Allgemeinheit (Typus) darlebt, sondern wie sie im Einzelwesen (Individuum) auftritt, ist es, worauf es ankommt.“ (Steiner 1979a, S. 116–117) Dabei spielt das Denken die entscheidende Rolle, denn dadurch erst werden in der Ich-Welt-Beziehung Zusammenhänge und Sinnbildungen begründet (ebd., S. 34–36). Es ist das Medium dafür, die sich

in den Einzelphänomenen offenbarende Welt geistig zu erfahren: „Unser Geist vollzieht die Zusammensetzung der Gedankenmassen nur nach Maßgabe ihres Inhalts. Wir erfüllen also im Denken das Erfahrungsprinzip in seiner schroffsten Form.“ (Ebd., S. 49) Mit anderen Worten: Die Welt wird transformiert, indem das Individuum sie denkend erfährt und dabei transformiert sich das Individuum, indem es seine Beziehung zum Besonderen denkend ins Allgemeine transzendiert. Diese Realisierung des Menschenseins im individuellen Menschen, die sich in der Ich-Welt-Beziehung aushandelt, ist Kern des waldorfpädagogischen Entwicklungskonzepts und damit auch der Oberstufenpädagogik. Dabei setzt Steiner als Geist-Realist voraus, dass das Denken mit der Welt kongruent ist, weil es deren Entwicklung entstammt und aus deren sinnenfälliger Gewordenheit, die dem Menschen immer als Besonderes entgegentritt, ein Allgemeines erschließen kann: „Der Geist nimmt also den Gedankengehalt der Welt wahr, wie ein Auffassungsorgan. [...] Unser Bewusstsein ist nicht die Fähigkeit, Gedanken zu erzeugen und aufzubewahren, [...] sondern die Gedanken (Ideen) wahrzunehmen.“ (Steiner 1979a, S. 78) Dies liegt nach Steiner daran, dass sich der „Weltengrund [...] in die Welt vollständig ausgegossen“ habe, womit er meint, dass der Geistgehalt der Welt vollständig in deren Erscheinungen aufgeht. Auf dieser Grundlage realisiert sich der reflektierende, und dadurch sich selbst in der Welt erfassende Mensch und kreiert neue Wirklichkeit: „Die höchste Form, in der er [der Weltengrund] innerhalb des gewöhnlichen Lebens auftritt, ist das Denken und mit demselben die menschliche Persönlichkeit. Hat somit der Weltengrund Ziele [hat die Welt Sinn], so sind sie identisch mit den Zielen, die sich der Mensch setzt, indem er sich darlebt. [...] Auf daß der Mensch sein eigener Gesetzgeber sein könne, müssen alle Gedanken auf außermenschliche Weltbestimmung u. dgl. aufgegeben werden.“ (Ebd., S. 125)

Zu ähnlichen Schlüssen kommt 2012 auch Wolfgang Welsch in seinen Vorlesungen zu „Mensch und Welt“: „In der menschlichen Reflexion wendet sich die von Anfang an reflexiv verfasste Natur auf sich selbst zurück. Die Reflexivität des Seins setzt sich bis in unser Denken hinein fort. Daher bezieht sich, wenn wir uns auf die Welt beziehen, eigentlich die Welt auf sich selbst, betreibt ihre Selbsterfassung – in unserer Erkenntnis erfasst sich die Welt. [...] Es geht um ein Sichweitertreiben des Seins mittels Kognition [...] sie ist [...] ein Selbstvorantreibungsmittel des Seins, ein Motor seiner weiteren Entwicklung.“ (Welsch 2012, S. 150)

Indem eine so fundierte Bildungsauffassung nicht davon ausgeht, dass Mensch und Welt jeweils in sich abgeschlossen sind, sondern davon, dass sie sich in ständiger Transformation fortwährend aktuell in der Ich-Welt-Begegnung realisieren, sprengt sie den Rahmen eines Bildungsbegriffs im Sinne individueller Rezeptions- und Sozialisationsbemühungen und weitet Bildung zum Progress, an dem jedes Individuum Anteil hat. Der frühromantische Denker Novalis (Friedrich von Hardenberg) markiert in seiner Aphorismensammlung „Blütenstaub“

diese doppelte Weitung, wenn er einerseits feststellt, „Wir sind auf einer Mission: zur Bildung der Erde sind wir berufen“ (Novalis 1977, S. 78) und andererseits Individuation als zentrales Bildungsziel und gleichzeitig als Voraussetzung für die Beziehungsfähigkeit des Menschen proklamiert: „Die höchste Aufgabe der Bildung ist, sich seines transcendenten Selbst zu bemächtigen, das Ich seines Ich's zugleich sein. Umso weniger befremdlich ist der Mangel an Sinn und Verstand für Andere. Ohne vollendetes Selbstverständnis wird man nie andere wahrhaft verstehen lernen.“ (Ebd., S. 80) Steiner stellt sich 1919 in seinem programmatischen Aufsatz „Freie Schule und Dreigliederung“ in die Tradition eben dieses Bildungsverständnisses, wenn er die Bedeutung des Individuums ins Zentrum der Waldorfpädagogik stellt: „Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhafte Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt, und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“ (Steiner 1982, S. 37–38) Schulische Bildung soll demnach jedes Individuum darin unterstützen, seine Anlagen und Intentionen auszugestalten, um die eigene wie die gesellschaftliche Zukunft zu gestalten. Der Sozialisation als Bildungsziel wird mit diesem radikalen Individualismus ebenso eine Absage erteilt wie allen auf Rezeption zielenden Lerntheorien.

Vonseiten konstruktivistisch orientierter Bildungstheorien wird solchen idealistischen Ansätzen heute entgegengehalten, dass Menschen das Geistige nach ihren Vorstellungen, d. h. in Abhängigkeit von ihren leiblichen Grenzen und der reflexiven Struktur ihres Denkens konstruieren. Damit werden Erkennen und Lernen als utilitaristisch-existenzsichernde Strategien zur Daseinsbewältigung charakterisiert, wobei umstritten ist, ob der Mensch an diesem Prozess als Eigenwesen teilnimmt oder sich sein Eigensein nur autosuggestiv einredet, da er (noch) nicht alle die Variabilität der Einzelerscheinung bedingenden Gegebenheiten durchschaut. Gleichzeitig wird aber aus dem Radikalen Konstruktivismus auch die Erkenntnis abgeleitet, dass sich jeder einzelne Mensch seine eigene Konstruktion narrativ bildet und auf dieser Grundlage an der Welt teilnimmt. Damit bewegt sich eine auf den Radikalen Konstruktivismus basierende Bildungstheorie auf die Grenze zu, wo aus rezeptiver Verarbeitung in subjektiven Konstruktionen die produktive Beteiligung des Individuums an der Transformation der umgebenden Welt resultiert, also Wirklichkeit kreiert wird.

2 Kompetenzen und Bildungsstandards

„Ein großer Aufwand, schmählich! Ist vertan“
(Goethe: „Faust“, Vers 11837)¹

Dem seit dem 18. Jahrhundert ausgestalteten Konzept einer *Menschenbildung* (Wiersing 2015, S. 19 bzw. 30–42) bzw. personalen (Selbst-)Bildung (Wiersing 2015, S. 21; Bohnsack 2008) steht in der heutigen Bildungsdiskussion die aus der Berufsbildung abgeleitete und vor allem ökonomisch begründete *Kompetenzorientierung* gegenüber, die Bildungserfolg an standardorientierten Outputs misst und auf der Grundlage der Ergebnisse systemisch zu optimieren verspricht. Sie teilt mit der Waldorfpädagogik das Anliegen, in den schulischen Bildungsprozess über kognitive Lernprozesse hinaus auch die Ebenen Emotion, Motivation und Wollen mit einzubeziehen. Weil Kompetenzorientierung in Deutschland den erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit 2001 dominiert und allen schulischen Bildungsplänen zugrunde liegt, soll die Waldorfpädagogik zu diesem Konzept hier etwas ausführlicher in Relation gesetzt werden. Dies geht nicht, ohne auf Theorie und Umsetzung dieses ökonomisch motivierten Ansatzes einzugehen.

Der bildungstheoretische Diskurs um Kompetenzen ist im letzten Jahrzehnt bis zu einem Umfang gewachsen, der ihn inzwischen nahezu unüberschaubar macht. Es zeigt sich dabei, dass er zu einem bildungspolitischen Instrument geworden ist, weil mit ihm ein Paradigmenwechsel für Lernen bzw. für die dem Lernen zugrunde liegenden Pläne zur standardisierten Qualitätssicherung von schulischer Bildung begründet wird. In der Standardisierung von Bildungszielen, die aus Kompetenzmodellen abgeleitet werden, scheint endlich ein Weg gezeigt, Bildung systematisch organisierbar zu machen. Der Traum, dass Schule tatsächlich auf das Leben und vor allem auf dessen Herausforderungen im Bereich der Ökonomie vorbereitet, scheint damit realisierbar. Die Organisation von Bildungsprozessen bestünde demnach darin, basierend auf Kompetenzmessungen ein Qualitätsmanagement für Schulen zur Hand zu haben, das zur Optimierung des Outputs beiträgt. Dabei wird ein gesellschaftlicher Leistungsanspruch suggeriert: „Je wichtiger Schulleistungen als Bildungsindikatoren für die Gesellschaft wie für das Individuum werden, umso weniger können sie als ‚Privatgeschehen‘ von Schulen gelten, umso wichtiger wird ihr Informationswert für Politiker und Schuladministratoren, für die Lehrerschaft, die Lehrer, die Eltern und für alle, die öffentliche Verantwortung übernehmen wollen.“ (Weinert 2002, S. 27)

Allerdings mehren sich die mahnenden Stimmen, dass der aus dem Kontext beruflicher Ausbildung entlehnte und für mündige – weil Selbstreflexion und

1 Goethe 1998, Bd. 3, S. 356.

Dialogfähigkeit voraussetzende – Erwachsene entwickelte Kompetenzbegriff nur bedingt auf Schule und Unterricht anzuwenden sei (Erpenbeck/Sauter 2016). Viele sehen vor allem die standardbezogene Messung der *soft-skill*-Kompetenzen als (bislang) gescheitert an (Herzog 2013, S. 38–39).

Nur wenige stellen den bildungspolitischen Referenzrahmen für kompetenzorientierte Standardisierung, der vorwiegend von ökonomischen Zielsetzungen bestimmt ist, grundsätzlich in Frage (Heinemann 2008, S. 52–55; Krautz 2007; Liessmann 2008). Diese ökonomische Inanspruchnahme des Menschen muss auch aus Sicht der Waldorfpädagogik, die sich einer holistischen Menschenbildung bzw. der Unterstützung des Individuationsprozesses verpflichtet sieht, zurückgewiesen werden. Insofern ist es wichtig, den Kompetenzbegriff gerade hinsichtlich seiner Qualität als Gradmessung schulischer Bildung zu hinterfragen. Es gilt ihn soweit zu differenzieren, dass es möglich ist, sich zu den in ihm veranlagten Lern- und Leistungsauffassungen argumentativ in Beziehung zu setzen, ohne damit das gesamte von der OECD inszenierte und propagierte Konzept zu übernehmen. Erst nach einer solchen Operation scheint es möglich, die Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik am Diskurs um Kompetenzorientierung zu beteiligen. Die nachfolgende Infragestellung des Kompetenzkonzepts dient der Abgrenzung der Waldorfpädagogik, trägt aber zur Erörterung des Oberstufenunterrichts an den Waldorfschulen nur mittelbar bei. Diese wird in Kapitel 3 fortgesetzt. Die folgenden Abschnitte können insofern als Exkurs betrachtet werden.

2.1 Die politische Kontextualisierung der Kompetenz-Orientierung

Die von der OECD protegierte Ausrichtung der Bildungsqualität an der Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen sowie der Gesellschaft wirkt sich gleichermaßen auf die Arbeit der deutschen und internationalen Bildungskommissionen aus. Sie ist getragen von der Überzeugung, dass traditionelle Konzepte und Einrichtungen immer weniger dazu beitragen, den Menschen einen aktiven Umgang mit den Folgen von Globalisierung, demographischem Wandel, digitaler Technologie und Umweltschäden zu ermöglichen. Den Kompetenzen zur Bewältigung dieser Herausforderungen wird insofern eine Schlüssel-funktion zur Zukunftssicherung zugeschrieben. Deshalb stehen in der globalen Wettbewerbsgesellschaft nicht mehr die Lehrinhalte im Zentrum bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten, sondern Kompetenzen. Wie klar derzeit die ökonomisch motivierte Politik die Bildungsdiskussion dominiert, ist an der zentralen Stellung des OECD Projekts „Definition and Selection of Competencies“ (*DeSeCo*) abzulesen (Definition von Schlüsselkompetenzen 2005).

Inka Bormann und Gerhard de Haan charakterisieren diese Entwicklung in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Bandes „Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als eine „zunehmend output-orientierte [...] Bewertung der Qualität des Bildungssystems sowohl in der empirischen Bildungsforschung als auch in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung“ (Bormann/de Haan 2008, S. 7). Sie kennzeichnen damit sowohl die Ergebnisorientierung dieses Bildungsansatzes als auch seine funktionalistische Form (Krautz 2007), denn der technische Ausdruck „Output“ schließt begrifflich die Organisierbarkeit und Prognostizierbarkeit von Bildungsergebnissen mit ein. Ihr Ertrag ist messbar und kann optimiert werden. Im Sinne des DeSeCo-Projekts, das den PISA-Untersuchungen, aber auch dem ALL-Projekt (*Adult Literacy and Lifeskills*)², in dem die Kompetenzen von Erwachsenen untersucht werden, den konzeptuellen Rahmen für Kompetenzmessungen gibt, sieht die deutsche PISA-Kommission für den Einzelnen Kompetenzerwerb als Voraussetzung zur Gestaltung eines erfolgreichen Lebens durch gesellschaftliche Teilhabe. Für die Gesellschaft ist er die Grundlage zur Steigerung ihrer Wettbewerbsfähigkeit: „Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff ‚Kompetenzen‘ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst.“ (Definition von Schlüsselkompetenzen 2005, S. 6) Das in der PISA-Studie festgestellte Kompetenzniveau soll dezidiert zur systematischen Organisation des Ertrags eines Bildungssystems beitragen (Weinert 2002, S. 28/29). Ihren Ergebnissen sollen gleichermaßen Prognosequalität als auch Rankingqualität zukommen:

„Bei der Entwicklung von PISA standen folgende Gesichtspunkte im Vordergrund:

- Politikorientierung mit dem Erfordernis, Design und Berichterstattungsmethoden an der Notwendigkeit auszurichten, den Regierungen Informationen an die Hand zu geben, aus denen Lehren für die Politik gezogen werden können; [...]
- Seine Regelmäßigkeit, die es den Ländern ermöglicht, ihre Fortschritte beim Erreichen von Lernzielen zu beobachten und zu überprüfen.“ (Definition von Schlüsselkompetenzen 2005, S. 5)

Bildung ist demnach Ressource und Standortfaktor im globalen Wettbewerb, die Menschen als Träger von Bildung werden als *Humankapital* funktionalisiert. Dies verrät auch der im DeSeCo-Konzept verwendete Begriff der *Teilhabe* bzw. *Teilnahme*. Er impliziert, dass sich die Teilnahmebedingungen im Ordnungssystem *Wettbewerb* gegenüber Mitbewerbern, also Konkurrenten, durch höhere Bildung im Sinne des Kompetenzerwerbs verbessern. Kompetenzen, so

2 www.erwachsenenbildung.li/Portal/UserFiles/files/all_erhebung.pdf,
zuletzt geprüft 25.02.2018.