

Einleitung

Der Kompetenzbegriff, den die aktuelle Reform aufs Schild hebt, ist sicher nicht die Lösung; er ist das Problem.¹

Ludwig A. Pongratz 2009

Konkrete Kompetenzorientierung und -förderung ist einer der Grundpfeiler des derzeitigen deutschen Bildungssystems, welches sich nach Konzeptionen der OECD² richtet. Die Ausrichtung des Bildungssystems auf Kompetenzentwicklung wurde nebst Lob und Zuspruch der Kompetenztheoretiker*innen, politischer Verantwortlicher und Teilen der Öffentlichkeit von diversen Erziehungswissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Autor*innen kritisiert. Diese Kritik hat keinerlei Abkehr vom Kompetenzkonzept zur Folge gehabt. Es wurden in den vergangenen Jahren sowohl im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (ORGE³), ein gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) von 2007/2016⁴, als auch im „OECD Lernkompass 2030“, der 2020⁵ veröffentlicht wurde, Kompetenzen erarbeitet und benannt, welche die Ausgestaltung der Bildung in der Zukunft und deren Ziele für die Zukunft definieren oder umrahmen. Der ORGE ist dabei sehr konkret in der Benennung und Definition auch von fachlichen Teilkompetenzen, der OECD Lernkompass 2030 nennt fachunabhängige allgemeine Kompetenzen. Vielfältige Kritik an Kompetenzkonzepten ist älter als die genannten Veröffentlichungen. Sie hinterfragt die Begriffsdefinition und gewisse Begründungen, welche dem Kompetenzkonzept zugrunde liegen, prangert Schlagwörter wie Messbarkeit, Vergleichbarkeit, Outputorientierung und Qualitätssicherung der Bildung als

¹ Pongratz, L. A. (2009): S. 73

² Organisation for Economic Co-operation and Development, dt.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

³ Die Abkürzung ist nicht offiziell, ich verwende sie fortan aus praktischen Gründen in dieser Arbeit.

⁴ Die 1. Auflage erschien 2007. Die 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, erschien 2016.

⁵ 2020 wurde die deutsche Übersetzung „OECD Lernkompass 2030“ vorgelegt. Das englischsprachige Original „OECD Learning Compass 2030“ erschien 2019.

Rechtfertigung für Kompetenzen an, behauptet, dass Kompetenzorientierung vorrangig ökonomischer Überlegungen entsprungen sei und damit zur Selbstvermarktung der Lernenden führt, statt zur Selbstverwirklichung dieser beiträgt. Hinzu kommt Kritik an Menschenbild und Bildungsverständnis, welche durch Kompetenzkonzepte suggeriert werden. Wie bereits erwähnt, haben Kompetenzen auch ORGE und OECD Lernkompass 2030 geprägt. Allerdings wurde in beiden Veröffentlichungen von dem Fokus auf Messbarkeit Abstand genommen und auch die Grundhaltung abseits von rein ökonomischen Zielen hin zum Allgemeinwohl jeweils betont. An dieser Stelle tut sich eine interessante Spannung auf, zwischen Kritikpunkten an Kompetenzorientierung und den Selbstbeschreibungen des ORGE und OECD Lernkompass 2030, welche Kompetenzkonzepte anwenden. Dieser Spannung widmet sich die Arbeit. Konkret werde ich anhand diverser Kompetenz-Kritik die Kompetenzkonzepte von ORGE und OECD Lernkompass 2030 betrachten, um zu analysieren,

- a) ob die Kritik dort anwendbar und gerechtfertigt ist bzw. inwiefern die Kritik durch die Kompetenzkonzepte von ORGE und OECD Lernkompass 2030 bestätigt oder hinfällig wird und
- b) ob die Ziele, die ORGE und Lernkompass 2030 selbst nennen, durch die sich darin befindlichen Kompetenzkonzepte erreicht werden können oder ob diese dazu eher hinderlich sind.

Da diese Arbeit nicht grundsätzlich die Frage stellt, was Bildung ist, sich aber dennoch in einem bildungstheoretischen Kontext bewegt, wird zu Beginn der Arbeit ‚angekratzt‘, was Bildung sein kann bzw. sein sollte und was sie umfasst bzw. umfassen sollte. Die knappe Darstellung verschiedener ‚Bildungsausrichtungen‘ soll aufzeigen, inwiefern unterschiedliche Gewichtungen theoretischer Aspekte des Bildungsbegriffs zu völlig anderen Formen und Forderungen ihrer Umsetzung in der Praxis führen kann. Am Ende der Arbeit sollte klar geworden sein, welche Gewichtungen das Kompetenzkonzept warum setzt, welche Ausrichtung es damit bedient, ob die Gründe dafür überzeugend sind oder die Argumente kritischer Stimmen schwerer wiegen und es besser wäre, die (Aus)Richtung zu ändern.

1 Bildung

Diverse Philosoph*innen und Pädagog*innen haben sich über die letzten Jahrhunderte hinweg mit dem Begriff der Bildung idealistisch und kritisch befasst und Versuche unternommen diesen zu greifen sowie mit Worten und Veranschaulichungen auszudrücken, was für sie Bildung des Menschen bedeutet bzw. bedeuten sollte und in welchem Verhältnis sie zu Herrschaft und Freiheit steht. Nach diverser Lektüre zu diesem Thema habe ich einen kurzen Abriss anhand einiger (mitunter kritischer) Bildungsideale geschrieben, die ihrer Idee nach die größtmögliche Freiheit des Individuums unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Kombination mit der Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für das notwendige menschliche Miteinander als Ziel vereinen. Die darin verbundenen Ausführungen ausgewählter Autor*innen⁶ sollen die Dimensionen eines idealistischen Verständnisses hinsichtlich des Wertes von Bildung veranschaulichen und eine Idee davon vermitteln, wie umfassend Bildung betrachtet werden kann. Im Anschluss daran wird kurz und knapp anhand einer Ausführung von Pongratz funktionaler Bildungsrealismus charakterisiert.

1.1 Bildungsidealismus

Der Mensch und seine Würde sind maßgeblich für Bildung, daher ist sie Selbstzweck der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Selbstzweck in Form der (Selbst-)Erkenntnis und (Selbst-)Befreiung durch kritisches Hinterfragen (Platon⁷), in Form der Entfaltung des gesamten menschlichen Potentials im Kontrast zu Verzweckung und Reduktion menschlicher Fähigkeiten auf einen sichtbaren Nutzen oder einer Instrumentalisierung (Humboldt⁸, Bieri⁹), in Form der Selbstwerdung, gegenüber den Zwecken einer Regierung (Nietzsche¹⁰), in Form individueller Selbsterhaltung gegenüber der Macht eines Systems (Adorno¹¹). Das menschliche Potential kann nur ausgeschöpft werden, wenn das Individuum frei und unvoreingenommen (Humboldt) ohne Zeitdruck (Ruhloff¹²) und anhand seiner eigenen Neugier (Nietzsche,

⁶ Die Namen der jeweiligen Autor*innen in Klammern sind lediglich ein Verweis darauf, durch wen, in welchem Text oder Buch u.a. eine solche Idee von Bildung formuliert wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Inhalte bzw. Gedanken ausschließlich diesen Autor*innen zuzuschreiben sind.

⁷ Vgl. Platon: S. 19-45 und Vgl. Frost, U. (2010): S. 312-314

⁸ Vgl. Roeger, C. (2016): S. 55-60

⁹ Vgl. Bieri, P. (2005): S. 205-217

¹⁰ Vgl. Nietzsche, F. (1881/1889): S. 141-144 und Vgl. Lessing, H.; Steenblock, V. (Hg.) (2010): S.139-141 und Vgl. Frost, U. (2010): S. 316, 317

¹¹ Vgl. Adorno, T. W. (1959): S.148-167 und Vgl. Lessing, H.; Steenblock, V. (Hg.) (2010): S.145-147

¹² Vgl. Ruhloff, J. (2009): S. 186-202 und Vgl. Lessing, H.; Steenblock, V. (Hg.) (2010): S.183-186

Bieri) und seinem ihm begegnenden Problemen und Fragen geleitet wird. Das Problematisieren der Lebenssituation ist dabei die Grundlage von Selbstbestimmung und Identität (Freire¹³), auch in der Form, dass eigens aufgetane Problemstellungen Anlass zum Denken geben (Ruhloff). Bildung beinhaltet die Spannung der Dimensionen des Widerstands und der Anpassung (Heydorn¹⁴, Adorno, Frost¹⁵), meint, dass dem einzelnen Mensch auf der einen Seite die praktisch funktionalen Mittel beigebracht werden, die es ihm ermöglichen sich in der jeweiligen Umgebung und Zeit zurecht zu finden und an den gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (Anpassung) und, dass ihm auf der anderen Seite theoretisches Wissen zur Verfügung gestellt und gelehrt wird, welches Abstraktions- und Kritikfähigkeit fördert, um eben diese Prozesse im selben Maße hinterfragen zu können (Widerstand). Sich in seiner Umgebung zu verorten, die Umstände, in denen man lebt, zu verstehen, aber diese als auch veränderbar zu betrachten, ermöglicht wahre Bildung. Visionen zur Veränderung der Zustände entwickeln zu können, ist eine Voraussetzung, um Herrschaft zu erkennen und in Frage zu stellen (Heydorn). Denn Bildung ist per se politisch, da sie als Mittel zur Befreiung des Menschen oder dessen Beherrschung durch andere wirken kann. Daher bietet sie ebenso die Möglichkeit zur Befreiung wie zur Unterdrückung (Adorno, Freire, Heydorn). Bildung muss sich gegenüber immer selbstkritisch sein (Adorno, Heydorn) und darf nicht durch ein System reduziert werden auf den Nutzen des reinen menschlichen Könnens (Humboldt). Bildung ist keine Ausbildung und daher dem Verständnis des Menschen und seines Selbst verschrieben. Es geht nicht um können, sondern um werden (Bieri). Die Fähigkeiten, die dabei entwickelt werden, sind vorerst Mittel zum Zweck der Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis. Bildung kann und sollte ein Mittel gegen Grausamkeit (Bieri) und die Grundlage einer sinnvollen Lebensführung und einer humanen Welt sein (Frost) und führt zu gesellschaftlicher Verantwortungsfähigkeit (Bieri, Frost, Platon). Bildung kann nicht stattfinden, wenn die Anpassungsdimension die des Widerstands dominiert (Heydorn, Adorno, Frost) und wenn es keinen offenen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden gibt (Freire).

¹³ Vgl. Freire, P. (1973): S. 4, 14/15, 29, 59-62, 67

¹⁴ Vgl. Borst, E. (2017): S. 17-29 und Vgl. Euler, P. (2014): <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/15902>

¹⁵ Vgl. Frost, U. (2010): S. 312 -322 und Vgl. Frost, U. (2008): S. 10-26

1.2 Bildungsrealismus

Pongratz hat in seinem Buch „Sackgassen der Bildung“ beschrieben, wie der funktionale Gedanke von Bildung in ihrer Geschichte immer wieder zum Gegenpol des Ideals einer freien Persönlichkeitsentfaltung gemacht wurde. Diese Tendenzen fasst er unter dem Begriff des Bildungsrealismus zusammen. Er beschreibt es folgend:

Wo immer Bildung reklamiert wird, kommen Widerspruchslagen ins Spiel, die sich nicht im Stil einer Finanzbuchhaltung säuberlich trennen lassen: so als ob man auf der einen Seite Mündigkeit und Freiheit und auf der Gegenseite Zweckdienlichkeit und Vernutzung verbuchen könnte. Gleichwohl wurde im Verlauf der Bildungstheoriegeschichte diese Frontstellung immer wieder aufgemacht. Entsprechend lässt sich im Wechselspiel der Konjunkturen des Bildungsidealismus ein *Gegenprogramm* nachzeichnen: der ‚*Bildungsrealismus*‘. Er rückt die nutzbringende Aneignung von Welt ins Zentrum seiner Überlegungen. Gegenüber dem neuhumanistischen Bildungsidealismus setzt er auf weltgewandten Realitätssinn; gegenüber ästhetischem Selbstgenuss setzt er auf Brauchbarkeit und Effizienz; gegenüber individueller Unverfügbarkeit setzt er auf Funktionalität und Integration. Der Bildungsrealismus bildet gleichsam das Widerlager im Spannungsgefüge vom sich bildendem Subjekt und erfahrener Welt. Er fordert immer dann sein Recht ein, wenn Bildung sich in inhaltsleeren Floskeln zu verflüchtigen droht.¹⁶

Bildungsidealismus und Bildungsrealismus haben Pongratz zufolge versäumt sich gegenseitig durch ihre je berechtigten Bedenken ‚zu befruchten‘ und sich stattdessen in *Allgemeinbildung* (ideell) einerseits vs. *Ausbildung* (funktional) andererseits auseinanderdividiert.¹⁷ Nichtsdestotrotz liegt beiden eine gemeinsame bildungstheoretische Frage zugrunde, die Pongratz folgend formuliert: „Wie lassen sich die formalen und materialen Aspekte des Bildungsprozesses miteinander vermitteln?“¹⁸

Das Kompetenzkonzept, welches das derzeitige Bildungssystem bestimmt, versucht eine Antwort auf diese Frage zu geben. Die folgenden zwei Kapitel veranschaulichen die Anwendung dieses Konzepts und entsprechende Begründungen sowie Ziele innerhalb aktueller Veröffentlichungen zur Ausrichtung zukünftiger Bildungsprozesse. Betrachtet wird zum einen der OECD

¹⁶ Pongratz, L. A. (2010): S. 94/95

¹⁷ Vgl. Pongratz, L. A. (2010): S. 95

¹⁸ Pongratz, L. A. (2010): S. 109

Lernkompass 2030, zum zweiten der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (ORGE). Daraufhin wird im 4. Kapitel diverse Kritik am Kompetenzkonzept dargelegt. Anhand gewonnener Erkenntnisse widmet sich das 5. Kapitel der Beantwortung der in der Einleitung gestellten Fragen.

2 Das Kompetenzkonzept im Bildungswesen

Im derzeitigen durch die OECD geprägten und somit u.a. auch deutschen Bildungswesen sind Kompetenzen ein Schlüsselbegriff. Kompetenzen, welche konkrete Bildungsstandards definieren, die im Sinne einer Outputorientierung von allen Schüler*innen gleichermaßen entwickelt werden sollen, wurden in jedem Fach und in fächerübergreifenden Lehrplänen und Orientierungsrahmen bestimmt. Auch ORGE und OECD Lernkompass 2030 beschreiben bestimmte Kompetenzkonzepte und/oder definieren Kompetenzen, die dazu beitragen sollen, darin beschriebene Zielsetzungen zu erreichen. Dabei präsentiert der ORGE ein präzises Kompetenzkonzept, der OECD Lernkompass 2030 hingegen ist weniger konkret und definiert übergeordnete Kompetenzen.

2.1 Hintergründe, Bezüge und Beschreibung des Kompetenzkonzepts im ORGE

Die einleitende Zusammenfassung des ORGE macht unter dem Punkt *Bildungsziel, Leitideen, Kompetenzen und Themenbereiche* ersichtlich, dass und inwiefern Kompetenzen eine entscheidende Rolle spielen:

Der Orientierungsrahmen benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen *Erkennen – Bewerten – Handeln*, auf die sich die für den Lernbereich relevanten (Teil)Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben.¹⁹

Im 3. Kapitel – *Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula* wird hinsichtlich des Kompetenzkonzepts eine erhebliche Anzahl an Bezügen zu bestehenden Referenzrahmen, Konzepten und Zielen genannt, sowie Definitionen des Kompetenzbegriffs hervorgebracht. All diese Nennungen scheinen eine Relevanz für das Kompetenzkonzept des ORGE zu haben, daher führe ich die in den ersten zwei Unterpunkten des 3. Kapitels genannten Bezüge, Ausrichtungen und Definitionen etc. folgend kurz und knapp an. In der Einleitung dieses Kapitels wird erläutert, dass der ORGE u.a. durch „orientierende Aussagen zu den Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen“²⁰ der „strukturellen Verankerung von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE)“²¹ in der Schule dient. Diese Kompetenzen schließen an die Definition und Auswahl der OECD-Schlüsselkompetenzen

¹⁹ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 18

²⁰ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 84

²¹ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 84

sowie an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (2006) an²² und der „integrative Kompetenzbegriff entspricht den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz, wie es im Rahmen der BLK²³- bzw. KMK-Programme zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen 1998 und 2008 entstanden ist.“²⁴ Hinzu kommt der Verweis auf einen systematischen „Kompetenzkataster“ verschiedener BNE-Kompetenzkonzepte von de Haan (2014), welcher sowohl die Erschließung der BNE-Kompetenzen „durch eine konventionelle Gliederung in Fach- und Methodenkompetenzen, soziale und personelle Kompetenzen“²⁵, als auch deren internationale Anschlussfähigkeit zeigt.²⁶ Im Punkt 3.2 *Grundlagen des Kompetenzmodells für den Lernbereich Globale Entwicklung* wird des Weiteren die Kompetenz-Beschreibung der KMK angebracht.

Gemäß den Erläuterungen der Kultusministerkonferenz zur Konzeption und Entwicklung von Bildungsstandards (2004) beschreiben Kompetenzen ‚Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen‘, die fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert sind und an bestimmten Inhalten erworben werden müssen.²⁷

Zudem wird sich hinsichtlich der Entwicklung von Teilkompetenzen auf die sogenannte Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ bezogen²⁸. Angesichts der Zielsetzung der Kompetenzen des ORGE werden erneut die OECD-Schlüsselkompetenzen als Bezugspunkt genannt und explizite Ziele der DeSeCo²⁹-Kommission aufgezählt.³⁰ Zu guter Letzt wird in diesem Punkt zur Erläuterung des Kernkompetenzansatzes die Definition des Kompetenzbegriffs Franz E. Weinerts aus seinem Aufsatz „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit“³¹ zitiert und in den Kontext des European Qualification Framework gesetzt:

Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind insgesamt als übergreifende (transversale) Kompetenzen erforderlich, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen

²² Vgl. KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S.85

²³ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

²⁴ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S.85

²⁵ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 85

²⁶ Vgl. KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S.85

²⁷ KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 86

²⁸ Vgl. KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 86

²⁹ DeSeCo bezeichnet das OECD-Projekt *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual*

³⁰ Vgl. KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 86

³¹ Vgl. Weinert, F.E. (2002): S. 27/28

Leben. Sie verbinden sich untereinander sowie mit verschiedenen Teilkompetenzen verschiedener Fächer zu komplexen Kompetenzen im Sinne der Definition von Franz E. Weinert [...]. Kompetenzen sind ‚die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen 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.‘ Dieser integrative Begriff entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das dem European Qualification Framework zugrunde liegt.³²

In Abbildung 1 findet sich eine Übersicht der gerade vollzogenen Aufzählung mit den im ORGE genannten Gründen.

Genannter Bezug	Für ORGE relevant, weil ...
<i>BNE</i>	Leitbild, Ausgangspunkt, Grundlage
<i>Definition und Auswahl der OECD-Schlüsselkompetenzen</i>	Anschluss, Orientierung
<i>europäischer Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (2006)</i>	Anschluss, enthält wesentliche Elemente
<i>Konzepts der Gestaltungskompetenz aus BLK- bzw. KMK-Programmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen 1998 und 2008</i>	Liefert „integrativen“ Kompetenzbegriff und Leitbild der BNE als Grundlage
<i>„Kompetenzkataster“ verschiedener BNE-Kompetenzkonzepte von de Haan (2014)</i>	Zeigt Erschließungsmöglichkeiten von BNE-Kompetenzen über konventionelle Gliederung u. OECD-Schlüsselkompetenzen, zeigt internationale Anschlussfähigkeit
<i>Kompetenzdefinition der KMK 2004</i>	Definiert Kompetenzbegriff allgemein
<i>Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“</i>	Begründet Teilkompetenzmodell inklusive Lernerwartungen als verfügbare Kompetenzen auf bestimmten Stufen
<i>DeSeCo-Kommission</i>	Nennung gesellschaftlicher Ziele

³² KMK/BMZ; Schreiber, J. et al. (2016): S. 88

<i>Kompetenzdefinition, Franz E. Weinert</i>	Definition hinsichtlich komplexer Kompetenzen
<i>European Qualification Framework (EQF)</i>	Weinerts Def. entspricht auch dem Kompetenzverständnis des EQF → Anschluss

Abbildung 1: Tabellarischer Überblick der Bezüge des Kompetenzkonzepts im ORGE, Quelle: Erstellt von Autorin

Bevor ich mich der Frage stelle, welche Bezüge und Aspekte der aufgeführten Übersicht hinsichtlich der grundlegenden Fragestellung dieser Arbeit von unmittelbarer Relevanz sind, widme ich mich dem Hintergrund der Kompetenzen des OECD Lernkompass 2030, um herauszufinden, ob und welche Überschneidungen sich mit dem Kompetenzkonzept des ORGE finden lassen. Anhand dessen werde ich entscheiden, welcher Rahmen sinnvollerweise für die weitere Betrachtung gesetzt werden kann.

2.2 Hintergrund der Kompetenzen im OECD Lernkompass 2030

Der OECD Lernkompass 2030 weist keine explizite Erläuterung eines Kompetenzkonzepts auf. Dennoch wird deutlich, dass die Definition zukunftsrelevanter Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil des Kompasses ist. Im Punkt *Projekthintergrund* wird beschrieben:

[D]ie OECD [initiierte] im Jahr 2015 das Projekt Future of Education and Skills 2030, um die Länder dabei zu unterstützen, ihre Bildungssysteme zukunftsfest zu gestalten. [...]. Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, Forscherinnen und Forscher, Schulleitungen, Lehrkräfte, Lernende und zivilgesellschaftliche Partnerorganisationen aus der ganzen Welt arbeiteten von 2016 bis 2018 mit der OECD zusammen, um gemeinsam eine Vision von Bildung und einen Bezugsrahmen für Bildung und Lernen zu entwickeln, der die Arten von Kompetenzen enthält, die Lernende heute benötigen, um sich in der Zukunft zurechtzufinden und diese zu gestalten.³³

Dort findet sich auch der Unterpunkt *Von den OECD-Schlüsselkompetenzen zu den OECD-Transformationskompetenzen*, welcher den Rahmen und die Überarbeitung der einen zu den anderen Kompetenzen erläutert.

Das Projekt Education and Skills 2030 begann mit der Überarbeitung der Definition und Auswahl von Kompetenzen durch die OECD im

³³ OECD (Hrsg.) (2020): S. 11