



Universität zu Köln • Albertus-Magnus-Platz • 50923 Köln

*An die Präsidentin des Landtags*

*Platz des Landtags 1  
40221 Düsseldorf*

LANDTAG  
NORDRHEIN-WESTFALEN  
16. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME  
16/3415**

A15, A10

**Humanwissenschaftliche  
Fakultät**

**Fachgruppe  
Erziehungs- und  
Sozialwissenschaften**

**Institut I für  
Bildungsphilosophie,  
Anthropologie und  
Pädagogik der Lebensspanne**

Köln, 11.02.16

**Prof. Dr. Ursula Frost**

Tel.: +49-221-470 3371

Fax: +49-221-470 6707

[u.frost@uni-koeln.de](mailto:u.frost@uni-koeln.de)

Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung  
für ein  
„Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes“  
Drucksache 16/9887

**Sekretariat:**

**Frederike Schürhoff-Goeters**

Tel.: +49-221-470-3371

Fax: +49-221-470-6707

[fschuerh@uni-koeln.de](mailto:fschuerh@uni-koeln.de)

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Anhang finden Sie meine Stellungnahme zum Gesetzentwurf der  
Landesregierung zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes.

Mit freundlichem Gruß

Ursula Frost

Adresse:  
Albertus-Magnus-Platz  
Hauptgebäude, BT 4, 2. OG  
50923 Köln



Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung  
für ein  
„Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes“  
Drucksache 16/9887

Prof. Dr. Ursula Frost

## **I Zur allgemeinen Begründung und Alternativlosigkeit des Gesetzesentwurfs**

Der Gesetzentwurf geht im wesentlichen auf Nachbesserungen und Anpassungen des Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 aus. Die darin vorgenommene grundlegende Reform, die in der Umstellung auf BA-MA-Studiengänge und die Einführung von Kompetenzorientierung und entsprechenden Standards besteht, wird als alternativlos dargestellt. Dies muss um so mehr befremden, als inzwischen gemachte Erfahrungen und tief greifende Kritik auszuwerten wären. Die pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die als Gründe für die Gesetzesnovellierung angegeben werden, wären aber gerade auch in diesem Zusammenhang wahrzunehmen und zu diskutieren.

Bildungsreformen müssen diskutierbar und revidierbar bleiben, sonst wäre der Anspruch ständiger Reformen ad absurdum geführt. Alternativlos ist nur Humanität. Demokratie lebt von der diskursiven Auseinandersetzung mit Alternativen.

**Es gibt gute Gründe, die weitere Umsetzung des sog. „Bologna-Beschlusses“ zu überdenken.** Die Bologna-Reform ist bereits in die Jahre gekommen, ohne dass sie reife Früchte getragen hätte. Es muss möglich sein, aus Erfahrung und Kritik zu lernen.

*Die Erfahrung zeigt: Keines der Ziele ist erreicht worden.*

Der Bologna-Prozess hat sich als dysfunktional erwiesen, denn er hat seine eigenen Ziele nicht erreicht. Weder internationale Mobilität wurde erhöht noch die Studienabbrecherzahl verringert. Studiengänge wurden nicht klarer und vergleichbarer, die Studienzeit insgesamt verlängert. Diese Erfahrungstatsachen sind seit Jahren bekannt; wie ist es möglich, sie politisch zu ignorieren? Dass auch die Attraktivität der Bologna-Absolventen für berufliche Arbeitsfelder keineswegs erhöht wurde, wie jüngst eine McKinsey-Studie (vgl. Mourshed u.a. 2014) eindrucksvoll aufzeigte, macht das Leitbild der ‚employability‘ zur Farce.

*Massive Kritik reklamiert: Bologna ist politisch und rechtlich fragwürdig.*

Der sog. „Bologna-Beschluss“ und der sich anschliessende Prozess sind nicht demokratisch eingeführt (vgl. Krautz 2013a). Bis heute entzieht er sich immer wieder einer demokratischen Auseinandersetzung in den betroffenen Ländern und Institutionen (man darf offenbar immer nur dafür stimmen).

Die vermeintliche Europäisierung der Studiengänge basiert nicht einmal auf Europarecht, sondern im Gegenteil verstößt die damit verbundene Vereinheitlichung der Steuerung von Bildungsinstitutionen gegen das Harmonisierungsverbot (Art. 165 u. 166 AEUV) und widerspricht



dem Rechtsprinzip der Subsidiarität (Art. 5, Abs. 3 AEUV, vgl. dazu Hablitzel 2014; Odendahl 2011).

*Das theoretische Fundament ist nicht überzeugend.*

Es gibt keine genuin wissenschaftlichen oder pädagogischen Argumente für Bologna; erst recht nicht hinsichtlich der Lehrerbildung. Die Kompetenzorientierung wurde durch die PISA-Kampagne der OECD angezettelt und an die Expertise Franz Weinerts geknüpft, der selbst zunächst die theoretische Unhaltbarkeit seiner Kompetenzdefinition zu bedenken gegeben hatte (vgl. Hoefele 2014).

*Die praktischen Konsequenzen sind schädlich.*

Das universitäre Studium wird seit Bologna unnötig verschult und zerstückelt, Bildung und Wissen erfolgreich verhindert. Die Bologna-Reform führt ein organisatorisches Hybridsystem aus Vorgaben, Regelungen, Tests, Dokumentationen, Evaluationen, Kontrollen usw. mit sich, das sachliche und humane Maßstäbe der Handlungsorientierung unmäßig erschwert.

*Eine Reform der Reform steht dringend an.*

Reform bedeutet dem Wortsinn nach – gemäß der lateinischen Wurzel re-formare – etwas, das entglitten, mißlungen oder gescheitert ist, in seine ursprüngliche bzw. wesentliche Form zurückbringen. Der Bologna-Prozess ist, gemessen an seinen eigenen Zielen ebenso wie nach politischen, rechtlichen und pädagogischen Maßstäben, gescheitert und bedarf daher seinerseits einer Reform, d.h. einer Kurskorrektur der Bildungspolitik, die sich auf das Wesentliche der Bildung konzentriert und dafür andere, bessere Wege findet.

## **II Die Alternative von Kompetenzorientierung und Bildungsauftrag**

*„Kompetenzorientierung“ ist irreführend.*

Unter Kompetenz werden umgangssprachlich ganz allgemein verlässliche Fertigkeiten verstanden, wie sie allen Berufen vom Facharbeiter bis zum Mediziner abzuverlangen sind. Insofern kann niemand gegen Kompetenz auch bei Lehrern und etwa für eine inkompetente Bildung sein. Nur: was verändert die Reform? Kein Bildungsmodell hat jemals auf die Ausbildung von Fertigkeiten verzichtet (man denke nur an früher viel ausgeprägtere Schreib- und Stilübungen, Lese- und Rechenübungen usw.). Was den entscheidenden Unterschied macht, liegt auf einer komplexeren Ebene. Die Kompetenzorientierung der Bologna-Reform beruht auf einem grundlegend anderen Denk- und Handlungsmodell als ein aufklärerisches und humanistisches Bildungsverständnis.

*Kompetenzmodell und Bildungsmodell sind nicht kompatibel.*

Dem Kompetenzmodell der Bildungsreform liegt ein behavioristisches Menschenbild und technologisches Lernverständnis zugrunde. Als Output werden gewünschte Kompetenzen in standardisierten Grob- und Feinbestimmungen festgelegt, an die lebendige Menschen dann mittels Steuerungs- und Kontrollschleifen angepasst und reguliert werden – etwa auf dem Niveau von Heizungsthermostaten (vgl. Krautz 2013b). Das zu lernende kompetente Handeln wird utilitaristisch als Benutzen und Anwenden verstanden, ohne dabei die genauen systematischen Sachverhalte der Probleme, die damit ‚gelöst‘ werden, kennen oder beurteilen zu müssen (das User-Prinzip). Bildung setzt dagegen auf das, was in der ‚Blackbox‘ der Kompetenzorientierung ausgeklammert wird: auf ein verantwortliches Handeln von Personen aus sachlichen Gründen und in interpersonaler Auseinandersetzung.

*Beide beziehen sich auf unterschiedliche Rahmen.*

Während Bildung sich auf den ‚In-put‘ eines staatlichen Verfassungsauftrags bezieht, in dessen Rahmen sie sich gestalten kann, erfolgt die Output-Regulierung der Kompetenzen – ohne rechtliche Grundlage - nach transnationalen Standardvorgaben in der Regie von OECD und Lobbyisten.

*Kompetenz ist als pädagogische Leitkategorie ungeeignet.*

Das Konzept der Kompetenz tendiert zur Betonung technologischer Funktionalität unabhängig von inhaltlichen Ansprüchen und zu einer Anwendung je vorgegebener Methoden für je vorgegebene Ziele. Kompetenz ist eine Erfüllungskategorie, die flexible Anpassung an das je Gewünschte fordert, das über den ‚Test‘ normierend vermittelt wird (vgl. Gelhard 2011). In diesem Sinne widerspricht sie jeder auf sachliche Urteilkraft und Mündigkeit ausgerichteten Bildung – und zugleich jeder für Demokratie unerlässlichen kritischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Mächte.

*Kompetenzorientierung ist nicht angemessen für Lehrerbildung .*

Die pädagogische Hoffnung auf größere Handlungsorientierung durch das Kompetenzmodell hat sich nicht erfüllt. Das Kompetenzmodell zielt auf Anpassung statt Verantwortung. Die kontrollierte Output-Steuerung unter Ausklammerung persönlicher und interpersonaler Prozesse und Haltungen trifft nicht den Kern der pädagogischen Aufgaben und verringert die Chancen, mit aktuellen Herausforderungen angemessen umgehen zu können. Wo es um Bildung geht, sollte auch die Bildung der Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund stehen, damit sie in der beruflichen Tätigkeit des Lehrens als Vorbild und Handlungsgrundlage fruchtbar werden kann.

*Bildung braucht den Umweg zum Erfolg.*

Sinnvolle Bildung ist bei allem geschichtlich-gesellschaftlichen Wandel gebunden an Einsicht, Urteilkraft und lebendige Auseinandersetzung individueller Subjekte mit Sachansprüchen, die als solche verfehlt werden durch eine verrechnende Außensteuerung. Es gehört zu den Paradoxien des Phänomens Bildung, dass jede soziale und ökonomische Rendite des „Humankapitals“ sinken muss, wo es direkt als solches berechnet und angezielt wird, dagegen nur da zu steigern ist, wo sie den ‚Umweg‘ über eine freie und offene, nur der Sache und der humanen Selbstverständigung verpflichtete Geschichte des Einzelnen und der Institutionen in Kauf nimmt.

*Verhaltenssteuerung widerspricht sachlicher und persönlicher Verantwortung.*

Der Katalog von Kompetenzen, wie er von der KMK formuliert wurde und von den Fächern im einzelnen noch zu spezifizieren aufgegeben ist, umfasst eine umfangreiche Aufstellung von Fähigkeitsbeschreibungen, deren Wünschbarkeit im einzelnen Wortlaut kaum zu bestreiten ist. Damit sind aber pädagogische Aufgaben in der Eigenart ihrer Verantwortlichkeit noch gar nicht berührt. Die Kompetenzkataloge dienen der Transformation früherer Sachsystematik in Verhaltensbestimmung und damit der Umsetzung, Abarbeitung und Kontrolle. Der ‚Umweg‘ über Personen und ihre deutende Auseinandersetzung kommt dabei gar nicht Betracht. Wenn im „Kompetenzbereich I“ bestimmt wird, dass Absolventinnen und Absolventen „einschlägige Erziehungs- und Bildungstheorien“ kennen, entsprechende „Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards“ verstehen und kritisch reflektieren (!), dann ist damit offensichtlich nur die Funktionsbeschreibung eines Produktes gegeben, nicht aber eine in freier Urteilsfähigkeit und mündiger Selbstbestimmung zu ergreifende Haltung, denn diese muss sich in der offenen Geschichte subjektiver und gemeinschaftlicher Verantwortung ja erst bewähren. Wo dies nicht berücksichtigt wird, ist selbst die „kritische Reflektion“ eine Bringschuld, die am vorgegebenen Raster abgehakt wird, statt umgekehrt die Dürftigkeit jedes Rasters zum Ausgangspunkt (und Gegenstand) kritischer Auseinandersetzung und Verantwortung zu machen.

### *Kompetenzorientierung verhindert Bildung.*

Die Standardisierung der Bildung droht in einen krassen Widerspruch zwischen Form und Inhalt zu geraten. Kataloge, Tabellen und Raster vermögen nicht mehr als grobe Leitfäden zu sein, die die Offenheit und Unvorgreiflichkeit lebendiger Bildungsereignisse und –geschichten nicht erfassen können. Die Individualität und Unberechenbarkeit pädagogischer Lehr-Lern-Situationen können sie nicht einholen – höchstens gewaltsam beschränken. Wo die Kompetenzformeln als Normen eingeklagt und kleinteilig dem Verhalten aufgenötigt werden, verlieren sie ihre humane und pädagogische Qualität.

### *Kompetenzkataloge verschleiern Heterogenität .*

Der Kompetenzkatalog sagt nichts über mögliche Unverträglichkeiten oder Konflikte zwischen den sehr verschiedenen Kompetenzbereichen und ihren theoretischen und praktischen Bezügen aus. Hier wird eine Harmonie oder Passung einfach unterstellt. Das lässt entweder den Schluss zu, dass Spannungen und Differenzen in der wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis ausgetragen werden sollen. Dann muss beiden allerdings auch der entsprechende Freiraum dafür zugestanden werden, was aber eigenständigen Umgang und Streitkultur bis hin zur entschiedenen Distanz zum Modell einschließt. Oder aber das Modell ist strukturell, aufgrund einer einseitigen Sichtweise, blind gegen die Heterogenität von theoretischen Ansätzen und praktischen Ansprüchen, die sich zwischen den Zeilen der Kompetenzformeln verstecken. Dann aber wäre es nicht geeignet für eine pluralistische und demokratische Gesellschaft.

## **III Zu aktuellen Herausforderungen von Lehrerinnen und Lehrern**

Der Gesetzentwurf geht in der allgemeinen Begründung und im besonderen Teil von den veränderten Herausforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der Zukunft aus. Dabei ist von „letztlich gesamtgesellschaftlichen ‚pädagogischen Herausforderungen der Zukunft‘ als Leitmotiv der Lehrerausbildung“ die Rede (§1, Abs. 1). Tatsächlich steht mit den Schulen die ganze Gesellschaft vor Herausforderungen, die mit einer Funktionalisierung der Bildung im Hinblick auf Verwertbarkeitslogik und „employability“ nicht aufzufangen sind. Der „Umgang mit Vielfalt“ bzw. „Heterogenität“, insbesondere „die Aspekte ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion, Weltanschauung und sexuelle Identität“ (§2, Abs. 2) verweisen auf Problemkomplexe, deren pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen mit Anwendungswissen nur bedingt zu begegnen ist.

Entscheidend wird es demgegenüber sein, eigenständige Urteilsfähigkeit, unabhängigen Sachverstand, Mut zu ungewöhnlichen Wegen ebenso zu kultivieren wie Mitgefühl und Solidarität, politische und ethische Widerständigkeit. Am Gängelband von Kompetenzrastern mit bis ins Detail zerlegten Einzelbestimmungen und außengesteuerten Anpassungskontrollen wird dies nicht gelingen. Damit sozialisieren wir eine ganze (Lehrer-) Generation von hilflosen Überbetreuten oder von strategischen Anpassern und flexibel verfügbaren „Kompetenzmaschinen“ (Foucault 2010), von Normerfüllern, Anwendern und Vollstreckern, die keine Verantwortung mehr übernehmen (können).

Wer die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen der Zeit ernst nimmt und sich ihren „pädagogischen Herausforderungen“ stellen will, wird sich jenseits von Funktionsbeschreibungen und Produktsteuerung auf eine neue Bildung mündiger und widerständiger Persönlichkeiten konzentrieren, die in strenger Auseinandersetzung mit Sachansprüchen (statt Testerfüllung), in dialogischer Verantwortung des Antlitzes des je konkret Anderen (statt technologischer Sozialkompetenz) und in demokratischer Prüfung von Alternativen des Denkens und Handelns (statt Abarbeiten von Listen) ihre Bildung begründen.

*Man kann nicht mündige Menschen durch ein produktorientiertes Steuerungssystem hervorbringen wollen, ebenso wenig, wie Individualisierung gleichzeitig mit einer so weitgehenden funktionalen Standardisierung möglich ist. Mitmenschlichkeit und soziale Phantasie sind kaum vermittelbar unter der Generalnorm des Wettbewerbs, und demokratische Wachsamkeit verträgt sich nicht mit blinder Normerfüllung. Dass Bildung ein spontaner und lebendiger Prozess der sich Bildenden selber sein muss, der durch staatliche Aufsicht nur in ihren rechtlichen und politischen Grenzen zu halten ist, scheint eine vergessene Einsicht von Humanismus und Aufklärung zu sein.*

Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit werden wir neu vor die Entscheidung gestellt, welche Aufgaben wir dem Einfluß der künftigen Lehrerinnen und Lehrern zugestehen wollen.

*Durch Modularisierung und Kompetenzorientierung wird das Leitbild eines Lehrertypus stillschweigend, d.h. ohne wissenschaftlich und öffentlich-demokratisch ausgetragene Debatten, entsorgt, der nach Fachsystematik und in persönlichem Einstehen als bildendes Vorbild gelten konnte, der den sozialen Handlungsraum des Unterrichts und des Schullebens nach pädagogischen Gesichtspunkten frei (mit)gestalten konnte. Ersetzt wird diese persönliche Verantwortung durch vorgefertigte Sozialtechnologien, die Schülerinnen und Schüler in ihre Normerfüllung einweisen statt ihr Interesse an der Sache zu wecken, und ihr Verhalten wie Regelsysteme steuern statt den Respekt vor dem Anderssein des Anderen immer mehr durch Einsicht und Vorbild aufzubauen.*

Wer selbst unter dem ständigen Druck der Bringschuld von Normerfüllungen steht (Tests, Diagnostik, Evaluation, empirische Erhebungen, Dokumentation etc.), wird *Bildung kaum noch als Ausdruck eigener Möglichkeiten in Freude an der Sache erleben können - das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen. Ohne die Entdeckung je eigener Lebensmöglichkeiten und Weltzugänge individueller Menschen und ohne Freude an Sachen auch um ihrer selbst willen wird Bildung in der Tat zu einem gewaltigen und gewaltsamen Steuerungsaufwand, der sich selbst immer mehr antreiben muss, um in Gang zu bleiben. Solche permanenten strukturellen Kraft- und Gewaltakte werden auf Dauer nur Ermüdung und Resignation hervorbringen, nicht aber Mut, Phantasie und Kraft für neue gesellschaftliche und humane Aufbrüche freisetzen.*

#### **IV Fazit**

Neben dem fragwürdigen politischen und rechtlichen Rahmen sind auch die theoretischen Implikationen der Bologna-Reform, die das LABG von 2009 umsetzt, völlig inakzeptabel und fügen in der praktischen Konsequenz der Volkswirtschaft wie dem Gemeinwohl Schaden zu. ‚Totes Wissen‘ wird nicht durch blindes Anwenden überwunden. Kompetenzorientierung ist mit pädagogischem Bildungsanspruch und demokratischem Bildungsauftrag nicht vereinbar. Selbständiges Denken und verantwortliches Handeln kann man nicht bestellen und produzieren – es muss den Umweg über die Bildung der Persönlichkeit nehmen.

#### **V. Empfehlungen**

##### 1. Aussetzen des Bologna-Prozesses:

Angesichts der Fragwürdigkeit seiner rechtlichen und politischen Legitimität sowie seiner wissenschaftlichen Fundamente sollte von einer weiteren Zementierung des Bologna-Prozesses Abstand genommen werden. Dies entspräche der Berücksichtigung von Erfahrungen und Kritik, wie sie vielfach wissenschaftlich und öffentlich geäußert wurde.

Zu empfehlen wäre auch die Unterbrechung einer gewissen Zirkularität, nach der die offizielle Evaluation regelmäßig von den Modellurhebern und Befürwortern des Bologna-Prozesses betrieben wird und so für eine Homodoxie des ewig Selben sorgt.

## 2. Re-diskursivierung der Bologna-Vollstreckung:

Entgegen der Verstetigung eines einseitigen, unangemessenen und an den eigenen Zielen gescheiterten Modells ist die Öffnung für eine nachzuholende wissenschaftliche und öffentliche Auseinandersetzung um Grundlagen und Ziele der Reform bzw. alternativer Leitkonzepte der Bildungspolitik dringend geraten und in diesem Zuge auch die Ermöglichung demokratischer Entscheidungen zu beachten.

## 3. Einleiten einer Reform der Reform:

Solange keine akzeptable Grundlage für die LABG-Novellierung erarbeitet ist, kann als eine interimistische Lösung der Rückgriff auf den Rahmen des Lehramtsstudiums von 2003 empfohlen werden, der der jetzigen Form in vieler Hinsicht vorzuziehen ist, bis eine angemessene Reform entwickelt wurde.

Mindestens sollte ein paralleles Vorhalten der Studienmöglichkeit nach LPO 2003 unbefristet vorgesehen werden.

## 4. In jedem Falle Garantie einer fortlaufenden, systematisch strukturierten Lehrerbildung

Die Stufung und Zerstückelung macht für das Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer wenig Sinn und sollte durch eine fundierte Sach-, Problem- und Handlungsorientierung ersetzt werden.

## 5. Ausrichtung der Ziele der Lehrerbildung an sachbezogener, persönlicher Bildung im Kontext gesellschaftlicher und politischer Verantwortung

Dazu gehört das Prinzip der Fachsystematik statt Verhaltenssteuerung;

der Maßstab mündiger Kritik statt Normerfüllung;

verantwortliches Handeln statt flexibles Benutzen und Anwenden;

mit anderen Worten: die Abschaffung der Kompetenzorientierung zugunsten der Bildungsorientierung.

## 6. Offene Rahmenbedingungen für ein selbstbestimmtes Studium

Grundlage der Lehrerbildung muss das Sachangebot der jeweils fachlichen und pädagogischen Theorien und Modelle in ihrer ganzen Breite und Heterogenität sein.

Zu ergänzen sind diese durch allgemein-didaktische und fachdidaktische Studien.

Für jede Schulform bzw. Schulstufe sollte ein Mindestmaß an Studienanteilen und

Leistungsnachweisen formuliert werden, über das hinaus aber die Möglichkeit zu eigenen

Schwerpunktsetzungen, Ergänzungen und Vertiefungen gewährleistet sein muss.

Ein allzu starres ‚Abstudieren‘ vorgegebener Module soll vermieden werden. Dies kann nicht

zuletzt durch eine flexible Anerkennungspraxis nach Sachaspekten (statt formalen

Verfahrensaspekten) geschehen.

Sog. ‚modulscharfe‘ Lehre, die homogene Lerngruppen erzeugt, ist für eine pluralistische demokratische Gesellschaft nicht sinnvoll.

## 7. Verschlankung der Praktikbetreuung

Der ungeheure Apparat zur Betreuung und Verwaltung der Praktika (bes. im Praxissemester)

könnte deutlich verschlankt werden, wenn Studierende nur mit wenigen Kontaktpersonen

eigenständig ein der wissenschaftlichen Redlichkeit nach bescheidenes Projekt bearbeiteten, das die Schulen nicht unnötig belastet.

## 8. Unterstützung der Lehre

Die durch die Zusammenführung der Eignungs- und Orientierungspraktika frei gewordenen 220 Lehrerstellen sollten der Unterstützung der Schulen in der Lehre zukommen, die durch die neu übernommenen Aufgaben genügend erschwert wird.

9. Konzentration auf pädagogische, politische, soziale und ethische, d.h. humane Verantwortung  
Eine gelingende Demokratie ist auf die in Freiheit zu übernehmende Verantwortung ihrer Mitglieder angewiesen. Zugleich ist in einer Demokratie jedes Gesetz Ausdruck des Volkswillens. Demgemäß sollte auch im vorliegenden Fall nicht die Steuerungs- und Kontrollsprache, sondern die des Respekts vor dem Souverän in jeder einzelnen Person und Situation vorherrschen. Dazu passt weder die durchgängige Auflösung von Personen in Einzelteile ihrer vorbestimmten Verhaltensweisen noch die Rede von „Verwendung“ wie bei Sachen (§§ 3 u.4). Hier wäre eine gründliche Überarbeitung vorzunehmen, die dem Anspruch der Verantwortung für die in der Begründung der Gesetzesnovelle angeführten gesamtgesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen entspricht.

#### Literatur

- Burchardt*, Matthias: Bildung oder Selbstregulation? In: *lehrer NRW* 7(2013)S. 13-16
- Foucault*, Michel (1979): Vorlesung: Neoliberale Gouvernementalität. In: *Kritik des Regierens*, hrsg. v. Ulrich Bröckling, Frankfurt 2010, S. 198f.
- Gelhard*, Andreas: *Kritik der Kompetenz*. Zürich 2011
- Habitzel*, Hans: Europäische Bildungsunion und Euro-Bildungsnorm? In: *Bayerische Verwaltungsblätter* 8 (2014) S. 234-237
- Hoefele*, Joachim: Beyond the <Bildungs>- Wars. In: G. Kamasch u. H. Lüdtker (Hrsg): *Krise des »Kompetenz« - Begriffs? Wege zu technischer Bildung*, Mannheim-Berlin 2014, S. 113-121
- Krautz*, Jochen: *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen – München 2007
- Krautz*, Jochen: *Bildungsreform und Propaganda*. In: *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, hrsg. v. Ursula Frost u. Markus Rieger-Ladich, Paderborn 2013 (a), S. 86-128
- Krautz*, Jochen: *Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 30.8.2013 (b), S. 7ff.
- Ladenthin*, Volker: *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit*. In: *Profil* 9 (2011) S. 1-6
- Mourshed*, M./ *Patel*, J. / *Suder*, K.: *Education to Employment. Getting Europe's Youth into Work*, McKinsey Center for Government, Köln 2014, bes. 8ff.
- Odendahl*, Kerstin (Hrsg.): *Europäische (Bildungs-) Union?* Berlin 2011
- Roeger*, Carsten: *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Diss. Köln 2015