

Felix Messerschmid

Emanzipation von der Geschichte?

Zur Diskussion um Rahmenrichtlinien und Curricula

Den Unwillen gegenüber der sperrigen Geschichte haben wir Deutsche seit dem Ersten Weltkrieg in mehreren ideologischen Einfärbungen und Graden der Radikalität erlebt. Zwischen den Weltkriegen brachte er nationalistische und rassistische Geschichtsklitterungen hervor; aber schon die Tönniessche Unterscheidung und vor allem Wertung von Gemeinschaft und Gesellschaft führte im Bildungswesen von der Schule bis zur Erwachsenenbildung zu einer verbreiteten politischen Organologie, einer Gemeinschaftsideologie, mit der die sozialen, politischen, wirtschaftlichen Realitäten, insbesondere die demokratische Ordnung, verfehlt werden mußten. Nach 1945 hatten wir es mit einer Neuauflage dieser geschichtsfremden Ideologie zu tun; der Begriff Gemeinschaft war durch den etwas demokratischer klingenden der Partnerschaft ersetzt worden. Beide Begriffe können den demokratischen Prozeß nicht in den Griff bekommen, sind aber freilich sehr geeignet, das Politische zu pädagogisieren. Sie implizieren den moralischen Appell und eröffnen die Möglichkeit, politischen Inhalten mit den vertrauten alten pädagogischen Kategorien zu Leibe zu rücken; übrigens auch mit fehlgedeuteten religiösen.

Seit einigen Jahren verbindet sich dieser Unwille mit politischen Utopien und illegitimen Versuchen, die Geschichte im Bildungswesen zu depotenzieren; andere Fächer, vor allem Deutsch, Gesellschaftslehre, aber sogar Musik sind mitbetroffen. Die Auseinandersetzungen der vergangenen Jahre um Richtlinien und Curricula einiger Bundesländer gingen zum wesentlichsten Teil um diesen utopistischen Unwillen und solche illegitime Versuche. Der Widerstand dagegen hat im vergangenen Jahr zu partiellen Zurücknahmen und Änderungen von ministeriellen und offiziellen Verlautbarungen geführt; aber das opportunistische Motiv solcher Zurücknahmen (nach und vor Wahlen) und oberflächliches Verdecken von weiterwirkenden Grundtendenzen sind nicht zu übersehen.

Der Verfasser hat die Diskussion der letzten Jahre auf den recht verschiedenen Ebenen verfolgt. Sie ist mit deutschem Ernst schließlich in Höhen geführt worden, die einen Hegel mit Neid erfüllt hätten und von denen aus Entscheidungskategorien für die Ebenen der Politik und der Pädagogik nur mehr schwer zu gewinnen sind. Und selbst dort oben sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Die Auseinandersetzung etwa zwischen Habermas und Luhmann ist nicht entschieden (und so nicht entscheidbar); Habermas selbst hat sich zu der Frage bewogen gesehen, ob nicht etwa die falsche Emanzipation drohe. In diesem Prozeß sind einige Schlüsselbegriffe so verschlissen worden, daß sie kaum mehr

brauchbar sind, obwohl sie von Herkunft ehrlich und schwer zu entbehren sind; das gilt vor allem für den der Emanzipation. So hat sich in der Tat die Alternative hergestellt, entweder den Knoten zu zerhauen und dezisionistisch, das heißt aber usurpatorisch vorzugehen (z. B. mit dem Verfahren der Rahmenrichtlinien und der Gewinnung neuer Lehrpläne) – oder zu versuchen, die Diskussion auf eine mittlere Ebene zurückzuführen, einige nicht zu verrückende Grenzpunkte zu setzen und das mit dieser Begrenzung möglicherweise nicht Entscheidbare offen zu lassen.

Ingrid Haller, wesentlich mitbeteiligt an der Formulierung der hessischen Rahmenrichtlinien, hat den Braunschweiger Historikertag 1974 um die kluge Formulierung bereichert, alles, was über Geschichte geschrieben wird, sei in der Geschichte geschrieben. Das ist richtig, den Historikern nicht unbekannt, fast eine Plakette des Historismus. Aber auch noch die radikalste Formulierung der Emanzipation bleibt in der Geschichte und muß sich also ihre Kritik gefallen lassen, der geschichtlichen Verläufe selbst als des Vollzugs von Emanzipation und der Geschichtswissenschaft. Emanzipatorisch aus der Geschichte auszuscheren, Geschichte zu überwinden – das ist das eigentliche Unternehmen, das unter dem heutigen Begriff Emanzipation versucht wird. Ein hybrider Versuch. So muß diese Darstellung notwendig über das Fach Geschichte hinausgreifen, um zu ihm zurückkehren zu können.

I. Freiheitswille als Abwertung der geltenden Ordnung

Die Verschiedenheit der Positionen beginnt bei der Beurteilung der Realität und Konstellation in der Bundesrepublik. Das Bemerkenswerte an dieser Verschiedenheit ist, daß streng genommen schon gemeinsame Bezugspunkte für die Beurteilung fehlen, die Voraussetzung also für rationalen Diskurs und argumentierenden Vergleich. Die Urteile gehen nicht eigentlich auseinander – dazu gehört ja doch ein gemeinsamer Ausgangspunkt, auf den noch Rückbeziehung möglich wäre. Auch der Rekurs auf geschichtliche Erfahrung greift nicht. Fürst Kropotkin, der hochgebildete, hochsympathische Anarchist, nach der Oktoberrevolution nach Rußland zurückgekehrt, war noch offen und fähig zu grenzenloser Enttäuschung aufgrund des dortigen Augenscheins. Der erhärtete, inzwischen historische Augenschein von heute in Rußland und anderswo hat wenig aufklärende Wirkung: der Erkenntnis vom gegenseitigen Bedingungsverhältnis zwischen Freiheit und (delegierter, kontrollierbarer und kontrollierter) Herrschaft wird nicht stattgegeben, weder im politischen Urteil noch für die pädagogischen Folgerungen. Daß „diese Verfassung (das Grundgesetz) die menschenwürdigste ist, die wir in unserer Geschichte je erreicht haben“, daß „sie zu bewahren und lebendig zu machen darum eine Aufgabe von hohem Rang (ist)“ (Gustav W. Heinemann), wird nicht oft einfach geleugnet; dieses Urteil aus historischem Vergleich entbindet aber keineswegs überall die Bereitschaft, das Erreichte zunächst anzuerkennen, und nicht nur unwillig; daraus die politischen und didaktischen Folgerungen zu ziehen und die – immer nötige – Kritik und

Erziehung zur Kritikfähigkeit an diese Anerkennung zu binden, sie aus ihr zu begründen.

Diese Grundhaltung äußert sich in gleitenden Graden der Radikalität, ihre Beschreibung muß also verschiedenerlei Betroffenheit auslösen. Ihre Wirkung in offiziellen und offiziellen bildungspolitischen Dokumenten ist jedoch unschwer nachzuweisen und zur Genüge nachgewiesen worden; Zurücknahmen und Änderungen von solchen Texten bekräftigen die Richtigkeit des beschriebenen Sachverhalts, was durch Textvergleich recht deutlich wird.

Wie ist diese Grundstimmung zu erklären? Bestimmt sich eine Epoche nach großen, bedeutsame Veränderungen hervorbringenden Leitbildern, nach fundamentalen, durchgängigen Motivationen für gesellschaftliche, politische, kulturelle Bewegungen, so kommt – die Übereinstimmung darüber ist allgemein – dem Wort Freiheit seit mehr als 200 Jahren eine solche Leitbildfunktion zu. Nun entziehen sich die mit einem solchen Wort verbundenen oder durch es ausgelösten Vorstellungen einer exakten Definition: es hat universalistischen Charakter und synthetisierende Wirkung. Selbst seine Parallelisierung mit leicht erkenntlichen Unvereinbarkeiten (z. B. Freiheit – Gleichheit) kann auf eine gewisse, möglicherweise lange Zeit seiner Wirkung nichts anhaben. Diese Ungenauigkeit, solcher Mangel an Präzisierbarkeit ist unter geschichtlichem Aspekt auch kein Einwand gegen solche Leitworte. Sie erfüllen das berechtigte Bedürfnis nach Gegenwirkung gegen Zerfall vorbestehender Ordnung in ein bloßes, auch auf einer mittleren, praktischen Ebene nicht verbindbares Nebeneinander absoluter Unvereinbarkeiten, spielen also eine nicht zu ersetzende Rolle für die Konsensbildung in einer Gesellschaft. Sie erhalten überdies als polemische Begriffe in ihrer je geschichtlichen Gegnerschaft gegen konkrete Systeme und gegensätzliche Ordnungsvorstellungen auch einen konkreten, pragmatisch definierbaren Sinn, und diese Konkretheit kann in der geschichtlichen Entwicklung wiederum stark variieren: neue Gegner und Konstellationen verlangen dem Wort neue Transponierungen ab, Völker und Gesellschaften anderer politischer, wirtschaftlicher, kultureller Entwicklungsstufen übernehmen es und deuten es auf ihre Lage und ihre Möglichkeiten um.

So ist es nicht verwunderlich, sogar unvermeidlich, daß „Freiheit“ eine kaum mehr umschreibbare Vokabel geworden ist, auch dem Mißbrauch offen, dem dialektischen vor allem; für eine rationale, gar empirische soziologische Methode fast unverwendbar; für die Regimelehre als Unterscheidungsfaktor und zur kritischen Begründung von demokratischen Institutionen dennoch unentbehrlich.

In den westlichen Industriegesellschaften ist noch ein anderer Sachverhalt in den Blick zu nehmen. Für eine unideologische, differenzierende, die Verschiedenheit der geschichtlich gewordenen Verhältnisse berücksichtigende Betrachtungsweise kann es als eine aufweisbare Tatsache gelten, daß das generelle Maß an gesellschaftlicher und politischer Freiheit, bezieht man es auf die Gesamtheit der in diesen Ländern lebenden Menschen, größer ist als in jeder früheren Epoche. Unanfechtbar ist das jedoch nur für diejenigen, in deren Leben die Erfahrung der Diktatur stand und die diese Erfahrung reflektiert haben. Dieses Wissen ist aber auch in lange Vergangenheit erweiterbar für alle, die sich

die Mühe genauen geschichtlichen Vergleichs machen (schon mit den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts). Eigene Erfahrung und geschichtlicher Vergleich erweisen diese Lage als freie Leistung von Menschen und der Gesellschaft, mindestens als geschichtlich-politisches Ergebnis, daher verteidigenswert, daher bei allen Minuszeichen innerhalb der Klammer der durch sie bestimmten Ordnung *vor* der Klammer mit klarem Pluszeichen versehen. Sie ist unvollkommen, reformbedürftig in nicht nur nebensächlichen Bezügen, daher nicht einfachhin und für die Zukunft stabil, gewiß. Aber Aggressivität, die sich ja doch, als solche, gegen die Ordnung, „das System“ im ganzen und seine Bedingungen wendet, ist behender im Abbau als im Aufbau; einen Prozeß der Abwertung der geltenden Ordnung hat sie bereits in Gang gesetzt, ohne ein verwirklichtbares Konzept neuer Ordnung vorgelegt zu haben.

Die beschriebene Grundstimmung – von Teilbereichen, etwa den Hochschulen, sei in diesem Zusammenhang abgesehen – stammt nicht eigentlich aus akuter Reformbedürftigkeit der Gesamtordnung. Dieses Phänomen bleibt unverständlich, wenn man die dem Freiheitsbegriff innewohnende Unbegrenzbarkeit nicht wahrhaben will, sobald sie sich gesellschaftlich und politisch äußert. Das Wort Pascals: *L'homme* (politisch verstanden: von morgen oder doch übermorgen) passe infiniment *l'homme* (von gestern und heute) wird aus dem philosophischen und theologischen Bereich, in dem es formuliert worden ist, immerzu in den gesellschaftlichen und politischen transponiert. Eine Ordnung der Freiheit setzt aus sich selbst das Bedürfnis nach ständiger Erweiterung von Freiheit in allen Bereichen des personalen und kollektiven Daseins frei. Davon zeugen die großen politischen Utopien und Heilslehren, aber auch das ganz normale menschliche Bedürfnis. Diesem ist Freiheit immer relativ zu dem, was für jetzt oder doch, bei einigem gutem Willen und Bemühen oder einigem Zwang, für morgen als veränderlich empfunden wird. Nun gehört das Bewußtsein der Veränderlichkeit, ja der konstruktiven Veränderbarkeit von allem, bis zum biologischen Umbau des Menschen selbst, fraglos zur Signatur dieser Zeit; die Summe des Verfügbaren und also Veränderbaren erscheint größer als jemals in der Geschichte. Für ein solches Bewußtsein zählen selbst die schwer erkämpften Fortschritte von gestern, obschon sie nie selbstverständlich und gesichert sind – wie wir heute wissen sollten –, wenig oder nichts; gerade ihre Stabilität erscheint als unbegründete, ärgerliche Einschränkung der möglichen und erwarteten Freiheit. Demgegenüber hat der Hinweis auf die Verletzbarkeit und die Zwänge des technisch-industriellen Systems oder auf das ungeheure und offenbar nicht einzudämmende Wachstum der Weltbevölkerung oder auf die Erschöpfbarkeit der natürlichen Vorräte der Erde keine Kraft, er möge objektiv richtig sein oder nicht. Er wird damit abgetan, daß sich auch die „Zwänge“ früherer Epochen als veränderbar erwiesen haben. Was es auch damals gekostet hat, die religiöse oder legitimistische Rechtfertigung des Bestehenden und das vorwiegende Gefühl der Nichtveränderbarkeit durch revolutionäre Vorgänge zu überwinden und damit der Veränderung und einem Mehr an Freiheit Raum zu schaffen, gilt schon nach wenigen Jahrzehnten nicht mehr. Die Toten haben ihre Toten längst begraben.

Die ständige emanzipatorische Forderung ist mindestens verständlich; sie muß dem

historischen Vergleich als erwartbar, der politischen Analyse als wünschenswert erscheinen, jedenfalls dann, wenn man nicht von vornherein annimmt, das Potential an Freiheit einerseits und Freiheitswille und Freiheitsvorstellungen andererseits befände sich in den entwickelten Gesellschaften im Abbau.

Dennoch: dieser Vorgang ist für eine demokratische Ordnung ein Warnzeichen; in ihm richtet sich Freiheitswille gegen Institute der Freiheit, gegen das Bedingungsverhältnis Gesetz-Herrschaft-Freiheit und also möglicherweise gegen die Freiheit selbst. Die Methoden und Erkenntnisse der geschichtlichen Wissenschaften und Bildung haben vor diesem Vorgang die Funktion, die für demokratische Ordnung trotz aller gegenteiligen Behauptungen so wichtige Lehre von den Institutionen aus bloßer Systemtypik zu lösen und in den historischen Kontext zurückzuführen mit dem Ziel, das Unverlierbare, Verbindliche vom bloß zeitlich Kontingenten zu scheiden und die Institutionen flexibel zu halten. Die Institutionen der Demokratie sind Ergebnis von Befreiungsprozessen, deren Früchte und sie begründende Erkenntnisse so gesichert werden sollen. Ihre Bedingungen können sich wandeln, sie können erstarren, sogar pervertiert werden. Ihrer Zerstörung oder auch nur Stilllegung aber ist die Prüfung vorzuziehen, auf welche Weise sie den neuen Bedingungen angepaßt, also für die bessere Wahrnehmung von Freiheit, für die Verstärkung der Teilnahme an den Entscheidungsprozessen verändert werden können. Analoges gilt für die Wissenschaft und die Bildungsveranstaltungen, denen das Gedächtnis konstituierender geschichtlicher Vorgänge anvertraut ist und deren aktives Verständnis sie zu sichern haben. Denunziert man schon die Quellen dieses Gedächtnisses, so macht man den Weg frei in eine von Erkenntnissen aus bestandenen Kämpfen und geschichtlichem Versagen und von den ihnen verdankten Institutionen abgelöste Zukunft, durchhaut also den Knoten, wie oben formuliert.

Um zu konkreten Vorgängen zurückzukehren: genau das geschieht, wenn für Schule, Lehrerbildung, Erwachsenenbildung die Ausarbeitung der Richtlinien und der aus ihnen zu entwickelnden Curricula nicht mehr transparent gehalten, nicht mehr pluralistisch zusammengesetzten Kommissionen übertragen wird. Dann werden schon die Kriterien der beabsichtigten Reformen der öffentlichen Kontrolle entzogen, wird auch die Kontrolle der mit den Unterrichtsfächern korrespondierenden Wissenschaften unter Mißbrauch der – für Lehre und Unterricht notwendigen – Didaktisierung der Wissenschaftsdisziplinen weitgehend aufgehoben. Verfahrensfragen und den dahinter wirksamen Tendenzen muß daher höchste Aufmerksamkeit zugewendet werden.

II. Gesellschaftsveränderung durch Bildungsreform?

Die wesentlichen Vorgänge im Bildungswesen können sich heute nicht mehr im geschlossenen pädagogischen Raum vollziehen. Seine ehemalige Geschlossenheit war Ausdruck der grundsätzlichen Einheit von Schule, Gesellschaft und Staat. Sie war in Teilbereichen nie unbestritten, gründete aber doch in einem durch lange Überlieferungen ge-

festigten kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Fundamentalkonsens. Unbestritten galt die Schule als die Institution, der die über die Grenzen der Familie hinausreichende Aufgabe zukam, die heranwachsende Generation der bestehenden Ordnung einzufügen, dadurch auch diese selbst zu sichern und ihre Veränderungen in dem durch den Konsens gesetzten Rahmen zu halten. Dieses Verständnis einer der Aufgaben der Schule ist legitim, auch heute, gleich ob man diese als Veranstaltung des Staats bestimmt oder sie primär der Gesellschaft zuordnet. Die Forderung nach „Freiräumen“ in der Schule außerhalb konsentischer Erziehungsnormen (es gibt sie im Bewußtsein der Mehrheit der Eltern durchaus noch) zielt auf die Auflösung dieses Verständnisses von Schule.

Diese der kulturellen, gesellschaftlichen, politischen Stabilisierung dienende Aufgabe der Schule mußte nach dem Ersten Weltkrieg auf die neuen, entstehenden Ordnungen hin umgedacht und also neu bestimmt werden. Dem dienten in der „Pädagogischen Bewegung“ der zwanziger Jahre Begriffe wie „pädagogische Vorwegnahme“, „pädagogische Autonomie“, bei Nohl, Weniger und anderen zentrale Kategorien der Erziehung. Mit ihnen sollten damals nicht die unaufhebbare Einbindung der Schule in die Gesellschaft und auch nicht Funktionen des Staats in der Ordnung des Schulwesens aufgehoben werden; es ging um die Sicherung und Vergrößerung des Freiheitsraums der Lehrer, Schüler und Eltern und der einzelnen Schule; um die Lockerung allzu selbstverständlicher Bindungen an Traditionen und an kanonisiertes, nicht mehr nach seinem Bildungssinn befragtes Lehrgut; um die Überwindung bloßer „Abrichtung“; um die Vorrangigkeit personaler Erziehung. Im Begriff der pädagogischen Vorwegnahme wurde das gesellschaftskritische Potential der Jugendbewegung, der Arbeiterbewegung, der Frauenbewegung ins Pädagogische gewendet: in der Kooperation von Schülern und Lehrern, in den Unterrichtsmethoden, in Lehre und Schulleben sollte die künftige kooperative Gesellschaft exemplarisch vorweggenommen werden mit dem Ziel langfristiger Entwicklung der Gesellschaft selbst.

Nach 1945 hat dieses Verständnis von Erziehung und Schule die Reformvorschläge zunächst stark beeinflußt und vor allem der Erkenntnis der Notwendigkeit von Reformen und der Bereitschaft dazu (in Grenzen) vorgearbeitet.

Die gegenwärtige Phase, die Kriterien der Bildungsreform, ihre kräftigste Stoßrichtung, die in den verschiedenen Bundesländern eingeschlagenen Wege unterscheiden sich von diesen früheren Vorstellungen nicht nur durch ihre Radikalisierung. Es handelt sich um einen politischen Vorgang, von einem pädagogischen kann nur in einem instrumentellen Sinn die Rede sein: die Schule soll zu einem kämpferischen Instrument gesellschaftlicher und politischer Veränderung entwickelt werden, dies, bevor Übereinstimmung über deren Richtung herbeigeführt worden ist. Das Bildungswesen wird dadurch zum Konzeptionszentrum gegenwärtiger Polarisierungsprozesse. Dennoch macht es sich globale Polemik zu leicht; sie beachtet nicht die Schwerfälligkeit und mangelnde Koordinierung in der Tat fälliger Reformen („Two decades of nonreform“, Robinsohn), den internationalen Vergleich und wichtige Unterschiede heute. Vergleichbarkeit und Verschiedenheit zwischen einzelnen Bundesländern legen ein Höchstmaß von Differenzierung nahe.

Trotzdem kann nicht über Vorgänge hinweggesehen werden, die schon an sich, vor jeder Inhaltlichkeit, tendenzzerhellende Bedeutung haben; z. B. die Ersetzung der mit der Ausarbeitung von Reformen beauftragten, nicht einseitig zusammengesetzten „Klaffki-Kommission“ durch eine eindeutig geschlossene, nicht mehr wissenschaftlich und gesellschaftlich repräsentative, eine auftragbestimmte Gruppe in Hessen oder die Vorlagen der Dortmunder Gruppe, die als politisch inopportunes Vorpellen auf Proteste hin zurückgezogen worden sind. Doch behalten Unterrichtsentwürfe von dieser und anderer Seite quasi-offiziösen Charakter, ihre Benutzung steht frei. Vor allem aber hat die Analyse von offiziellen Richtlinien zum Einspruch gezwungen. Eine solche Entwicklung muß zur Gewissensbedrückung vieler Lehrer, Eltern und Schüler und also in eine zusätzliche Belastung der demokratischen Ordnung führen, die neben anderen ernstlich nur wünschen kann, wer eben darin *seine* Stunde gekommen sieht. Sicherheit vor einer solchen Entwicklung bietet nur die unbedingte Bindung an die grundgesetzlichen Prinzipien und an die demokratische Legitimität der Verfahren. Der Dissens darüber, ob diese Bindung durch bestimmte Maßnahmen noch erhalten oder schon verletzt worden ist, mag als politisch normal angesehen werden, ist aber doch ein höchst beunruhigender weiterer Hinweis darauf, daß die Bundesrepublik sich in der Gefahrenzone schwindenden demokratischen Grundkonsenses befindet. Nimmt man die in Teil IV darzustellenden Erwägungen hinzu, wird dieser Sachverhalt unübersehbar deutlich. Aber bleiben wir einstweilen noch bei den Verfahrensfragen und den sich darin äußernden Tendenzen.

Die Erstellung von Lehrplänen war bisher Angelegenheit der Administration, die dazu Experten ihrer freien Wahl berief. Solange Schule und Lehrgut durch eine kanonisch wirkende Tradition gehalten waren und Änderungen den Rahmen dieser Tradition nicht sprengten oder nicht zu sprengen behaupteten, war dieses Verfahren legitim. Das änderte sich radikal mit den – notwendigen – neuen Verfahren der Lehrplanerarbeitung. Diese sind die Folgerung aus der unbestreitbaren Erkenntnis, daß die Freihandmethode der bisherigen Lehrplanentwicklung durch eine kategorial unterbaute, wissenschaftlich kontrollierte Methode zu ersetzen ist. Mit ihr verändern sich das Lernen selbst, die Lernfelder, die Lernziele und die zu erwerbenden Qualifikationen. Ein solcher Vorgang ist mit der Einführung eines neuen Lehrplans früherer Art nicht zu vergleichen; er kommt einer Neubestimmung der Schule gleich, welche sie erheblich einschneidender verändert als neue schulische Organisationsformen.

Eine solche Neubestimmung ist ein kultur- und gesellschaftspolitischer Prozeß, der nicht der Verwaltung überlassen werden kann; er hat Gesetzgebungsrang, eine Erkenntnis, die inzwischen in der Rechtsprechung durchgedrungen ist. Diesem Rang müssen aber auch die Verfahren der Erarbeitung von Curricula entsprechen, in den damit beauftragten Gremien müssen die tragenden Gruppen der Gesellschaft vertreten sein. Andernfalls kann mit der Schule eine illegitime pädagogische Herrschaftsform, eine Pädagogarchie entstehen, die mit dem früheren Begriff der pädagogischen Vorwegnahme in einem sehr anderen, nicht mehr evolutionären Sinn ernst macht. Gesellschaftsveränderung mit dem Instrument der Schule ist keine irrealer pädagogische Utopie mehr. Bestimmte Lehrplan-

entwürfe legen nicht nur die Lernziele, sondern auch die Lernstoffe und die einzelnen Lernschritte verbindlich fest; bestimmte Verhaltensleistungen werden provoziert, ja gezüchtet. Skepsis, was die Wirkung auf eine kritische Minderheit von Schülern anlangt, ist nach aller pädagogischen Erfahrung angebracht. Verwunderlich ist der unkritische „Optimismus“ und das fast allgemeine Aufgeben alter Prinzipien der pädagogischen Freiheit, das in solchen Verfahren offenbar wird. Solche „geschlossenen Curricula“ lassen für die didaktische Freiheit der Lehrer, für die Mitsprache von Lehrern, Eltern und ernsthaft auch von Schülern keinen Raum mehr. Kritische Reflexion, zu der immer auch ernstgenommene, nicht nur polemisch behandelte Alternativen gehören, auch allgemeinwissenschaftliche und fachwissenschaftliche Gesichtspunkte werden unerheblich. Lehrende und Lernende werden auf eindeutige „Wahrheiten“ und „Identifikationsmuster“ verpflichtet, auf eine weltimmanente Arkandisziplin also, die der Wissenschaftsorientiertheit der Lehre und kritischem Verhalten radikal widerspricht und mit der Achtung vor entgegenstehenden Überzeugungen der Lehrer, Schüler und Eltern unvereinbar ist.

Trotzdem soll anerkannt werden, daß in Richtlinien und Curricula, die zu so grundsätzlicher Kritik Anlaß geben, ein hohes Maß mindestens formaler intellektueller, didaktischer Leistung steckt, das – formale – Maßstäbe setzt, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden darf.

III. Probleme und Einwände

Die generellen Einwände müssen auf das Thema dieser Überlegungen konkretisiert werden.

1. Rahmenrichtlinien neuer Art dürfen nicht isoliert gesehen werden; sie sind die ersten Schritte zu den neuen Curricula, den Gesamtcurricula für die Schule, die Lehrerbildung, die Erwachsenenbildung und den Fachcurricula, setzen also den verpflichtenden Rahmen für die innere Schulreform, überdies für ein Teilstück der Hochschulreform. Es ist keine unerlaubte Vereinfachung festzustellen, daß mit Richtlinien und einigen Unterrichtsentwürfen vor allem in Hessen und Nordrhein-Westfalen Türen geöffnet werden für einseitige, ideologische Deutungen der politischen Ordnung und des Daseins überhaupt; daß an dem Unterschied zwischen kritischer Identifikation mit unserer gesellschaftlichen und politischen Ordnung, welche Identifikation nicht aufgegeben werden darf, und Radikalkritik *gegen* diese Ordnung nicht unbezweifelbar festgehalten worden ist. Diese Tendenz, eine fundamentale Unterscheidung verschwimmen zu lassen, ist, bei allen, zum Teil wesentlichen Unterschieden in den verschiedenen Vorlagen, vielfach belegbar. Es ist zuzugeben, daß sie sich auf eine begründete Kritik an einem sich verschließenden Konservativismus berufen kann, der z. B. von der bewegenden Auseinandersetzung H. v. Hentigs mit Ivan Illich („Die Wiederherstellung der Politik“, 1973) keine Notiz nimmt. Aber auch die berechtigteste Kritik rechtfertigt keine Gegenideologie.

2. Auch wer der – nicht ganz neuen – Erkenntnis zustimmt, daß sich im Konflikt das

Politische am deutlichsten zeigt, muß eine Theorie ablehnen, die den Konflikt verabsolutiert und geflissentlich übersieht, daß das eigentlich Politische darin besteht, den Konflikt aufzulösen, den Frieden herzustellen oder doch eine Konfliktlösung im Kompromiß. Die Verschiedenheit der Positionen in einer pluralistischen Welt und einer demokratischen Ordnung muß also dargestellt und durchdacht werden. Das gilt in erster Linie für Geschichte und Gesellschaftslehre, aber auch z. B. für Deutsch und Sprachbildung.

3. Auch wenn man der Meinung zustimmt, daß es in unserer Gesellschaft und Politik weitere demokratisierbare Bereiche gibt, als eine statische Demokratieauffassung zugeben möchte, muß doch deutlich bleiben, daß das Grundgesetz für ein jakobinisches Demokratieverständnis keinen Raum läßt und die Normen, Wertsetzungen und Begrenzungen des Grundgesetzes Gültigkeit haben. Erziehung zur Kritik steht selbst unter der Kritik des Grundgesetzes. Tendenzen auf Minimalisierung des Staatsbewußtseins und gegen die Erziehung zur aktiven, kritischen Mitverantwortung für unsere staatliche Ordnung können nicht gebilligt werden.

4. Einige Richtlinien fördern die verbreitete Tendenz der Bevorzugung von Unterrichts- und Themenbereichen, die der Entwicklung der Rationalität und des kollektiven („gesellschaftlichen“) Bewußtseins entgegenkommen. Personale, individuelle Erziehung, die kreativen und künstlerischen Fähigkeiten und Fächer, die Geschichte, religiöse Bildung werden vernachlässigt oder gesellschaftskritisch vereinseitigt. Die – unbestritten notwendige – Ausbildung des rationalen Vermögens in einer auf Rationalität gegründeten Kultur und Industriegesellschaft (welche Rationalität im übrigen heute ihre selbstzerstörerische Ambivalenz enthüllt) bringt *dann* keinen Gewinn mehr und mündet in ein defizientes Menschentum, wenn dem Verlangen und der Entwicklung der Fähigkeit zu einer individuellen, eigenbestimmten, die eigene Freiheit findenden und wahren Lebensführung keine pädagogische Vorrangigkeit mehr eingeräumt wird; wenn der Mensch als bloßes Gesellschaftswesen begriffen wird, das „Freiheit“ nur in einer weithin egalitären, von traditionellen Ordnungselementen emanzipierten Gesellschaft und im rational bejahten rückhaltlosen Aufgehen in ihr finden könne. Diese Auffassung ist untergründig heute überall wirksam; sie durchzieht auch, für eine genaue Analyse erkennbar, das pädagogische Reformdenken. Das christliche, aber auch ein humanistisches Verständnis des Menschen als Person widerspricht solchem Denken, sowenig jedenfalls das christliche Verständnis das soziale Bedingt- und Angewiesensein sowie die Sozialverpflichtung der Person übersieht. Übrigens sind solche Auffassungen auch nicht auf Karl Marx zurückzuführen; sein „Moi ne suis pas marxiste“ ist zuallererst gegen sie gerichtet.

5. Die auch in allen den gemeinten Richtlinien feststellbare starke Betonung der emanzipatorischen Aufgabe der Schule ist kein Gegenbeweis für das eben Ausgeführte. Das Verhältnis von Emanzipation, Gesellschaft, (kritischer) Identifikation ist nicht durchdacht, so daß der Emanzipationsbegriff entweder zur Leerformel oder zu einer gesamtutopischen Bezeichnung wird. Wir kommen damit zu dem für das Thema entscheidenden Denkverhalt.

IV. Emanzipation – ein elitäres Bild vom Menschen

Begriff und Sache „Emanzipation“ sind für das Verständnis des Vorgangs Erziehung und seine Führung wie für die Ordnung des Gesamtbereichs Bildung grundlegend geworden. Der Begriff hat den älteren der Mündigkeit in den letzten Jahren verdrängt. Solche semantischen Änderungen sind nicht zufällig, Gründe und Wirkungen sind feststellbar. Das Wort empfahl sich zunächst zur schärferen Fassung der erzieherischen Aufgabe. Die Erkenntnis, daß Erziehung und Bildung, in welcher Weise immer, Funktion des gesellschaftlichen Umfelds sind, Sozialisation unter gegebenen Bedingungen einen hohen Anteil von Erziehung deckt; das Vordringen bestimmter gesellschaftspolitischer Anschauungen, nach denen Veränderung der Gesellschaft selbst Voraussetzung gelingender emanzipativer Erziehung sei; schließlich der Einstrom psychoanalytischer Kategorien bewirkten den Aufstieg des Wortes zu einem politischen Zentralbegriff. Das Verständnis von Emanzipation als individueller, personaler Selbstverwirklichung unter das Gewissen bindenden gültigen Normen wurde nicht nur zurückgedrängt, sondern als feindlicher Gegensatz zum vollpolitisierten Emanzipationsbegriff preisgegeben. Ein konsequenter Prozeß: wenn Emanzipation als totale, ständige Gesellschaftskritik gilt, als Vorgang der unbegrenzten Distanzierung von den angetroffenen, den „bürgerlichen“ Lebensformen, den Institutionen auch legitimer Herrschaft, jeder Autorität, auch der elterlichen schon im kindlichen Stadium, auch der Fachautorität; als umfassende Denunzierung der traditionellen Gesellschaft – dann muß der Weg zur totalen „Systemveränderung“ geöffnet werden, werden sittliche Normen, politische Regeln und soziale Traditionen zu beseitigende Hindernisse für Glücksmöglichkeiten und kollektive Befreiung.

Zu dem Utopismus und den – in einigen Vorschlägen offenliegenden, übrigens reichlich naiven – anarchistischen Spuren in solchen Anschauungen tritt ein elitäres Bild vom Menschen. Marcuse spricht aus, daß die Aufklärung, die Voraussetzung des neuen Menschen ist, Sache nur einer kleinen Zahl von Menschen sein könne, solcher, die gelernt haben, rational und autonom zu denken. Ebenso konnte Adorno Mündigkeit nur erhoffen „von ein paar Menschen, die dazu gesonnen sind“; er hat die Hindernisse gesehen, „die sich in dieser Einrichtung der Welt der Mündigkeit entgegenstellen“. Der Ausweg, diesen Schwierigkeiten mit einer Erziehung des Madigmachens zu begegnen, deutet nicht nur auf Ratlosigkeit, sondern vor allem darauf, daß, was nur „von ein paar Menschen“ erwartet werden kann, den Menschen und die Menschen in ihrem Gesamtwesen nicht im Blick hat; hinter solchen Aussagen wird die peinliche Scheidung von Massa damnata und wenigen Großgearteten sichtbar, die nicht wahrhaben will, daß menschliches Großsein nicht mit einem einzigen Maß, etwa dem des rationalen Vermögens, gemessen werden kann. Vor solchen elitären Anschauungen von den Möglichkeiten des Menschen und der Unmöglichkeit menschenwürdiger Ordnung möchte man gegenüber Hans Maiers salopper Antwort kapitulieren: „Freiheit als Emanzipation ist nur möglich, solange Vorrat reicht. Sind die Normen und Traditionen erschöpft, von denen man sich emanzipiert, fällt auch die Emanzipation dahin.“

Elitäre Menschen- und Ordnungsbilder führen nach allen geschichtlichen Erfahrungen zu der Konsequenz des harten Regiments für die Mehrheit der in diesem Sinn nicht Emanzipierbaren und in der Erziehung zur verhüllten oder offenen Erziehungsdiktatur. Die Gesellschaft ist schuld an dem „falschen Bewußtsein“ der Vielen, die nicht erkennen wollen, daß z. B. auch ihr Wohlstand nur Mittel der Unterdrückung ist; das richtige Bewußtsein ist Besitz der Wenigen, die damit das Recht erhalten, ihr Bewußtsein der Mehrheit aufzuerlegen. So ist Emanzipation zur Speerspitze gegen eine Erziehung zur Mündigkeit geworden. Mündigkeit und die ihr zugeordnete Erziehung stoßen sich nicht an der Unterschiedlichkeit der erreichbaren Formen, Grade und vor allem Bezugsbereiche des Mündigseins; solche Erziehung ist in der Tat ein unvollendbarer Prozeß. Zur Speerspitze ist Emanzipation auch geworden gegen eine demokratische Ordnung der relativen Freiheit Aller und aller Freiheiten, welche die Grenze zur Freiheit des anderen nicht überschreiten. Die doktrinären Emanzipatoren können dagegen durch den Verlust der Zuversicht, des Glaubens an die Möglichkeit der Realisierung von allgemeiner und also notwendigerweise auf das Gemeinwohl hin begrenzter Freiheit charakterisiert werden. Schon der dem alten politischen Denken unentbehrliche Begriff des Gemeinwohls ist ihnen verdächtig; mit ihm auch der des Staats, dem – in paradox illiberalem Kontext – nur noch Nachtwächterfunktionen überlassen werden – wenigstens solange er vom falschen Bewußtsein regiert wird.

Was hat das alles mit Geschichte, Geschichtsforschung, Geschichtsunterricht zu tun? Daß Geschichtswissenschaft und geschichtliche Bildung ein hohes, ja konstitutives Interesse an Emanzipation haben – sowenig zu leugnen ist, daß zu gewissen Zeiten und in deren vorherrschenden historiographischen Schulen das konservative Interesse überwog –, darüber ist von der Geschichte der Geschichtswissenschaft eindeutige Auskunft zu erhalten; erbitterte Kämpfe zwischen Historikern gingen letztlich um die richtige Erkenntnis und Interpretation der Befreiungs- und Freiheitsgeschichte von Völkern, Staaten und Gesellschaften. Der antihistorische Affekt im gegenwärtigen Emanzipationsbegriff ist nicht zu verstehen ohne die Kritische Theorie; deren Wirkung ist selbst dort festzustellen, wo nicht ausdrücklich auf sie Bezug genommen oder sie nur in abschwächender Weise und selektiv gebraucht wird. Sie ist hier nicht nachzuzeichnen; auf einige Inhalte und Denkbewegungen, die den Zusammenhang mit dem bisher Ausgeführten verdeutlichen, muß jedoch hingewiesen werden.

Geschichte ist für die Kritische Theorie Geschichte der Emanzipation, zunächst von der Natur, danach als ständiger Prozeß auf ein Mehr an Freiheit hin. In der neuesten Zeit hat sich nun aber gezeigt, daß Wissenschaft und Technik, indem diese die Beherrschung der Natur (fast) perfektioniert haben, den Menschen „aus dem Subjekt, das sich mittels technologischer Herrschaft von der Natur befreien wollte, zum Objekt seiner von ihm veranstalteten Herrschaft“ gemacht haben. „Der Mensch ist selber zum Objekt seiner Herrschaft über die Natur geworden.“ „Die Befreiung durch Herrschaft endete also in der Gegenwart in der Versklavung des Subjekts“ (G. Rohrmoser, *Das Elend der Kritischen Theorie*, 1970). Dieser Vorgang ist für die Kritische Theorie jedoch kein bloßer

Unglücksfall innerhalb der Geschichte, sondern ist die Geschichte selbst und ganz; Geschichte ist absolut irrational und daher die unaufhörliche Katastrophe. „Keine Universalgeschichte führt vom Wilden zur Humanität, sehr wohl aber von der Steinschleuder zur Megabombe“ (Adorno). Entgegengesetzt werden kann der Geschichte nur eine Utopie, die ihr total widerspricht und die sich als menschenwürdig, notwendig und rational begründet. Und für Marcuse ist „der Sozialismus tatsächlich die Sprengung der Geschichte, der radikale Bruch, der Sprung in das Reich der Freiheit, also etwas völlig Neues“.

Einem solchen Geschichtsverständnis ist keine ebenso geschlossene Gegentheorie gewachsen; ein Versuch dazu in ebenbürtiger Form ist auch nicht unternommen worden, einige Auseinandersetzungen auf hohem Niveau mit ihm gibt es. Den am Anfang dieses Jahrhunderts Geborenen, soweit sie seine Katastrophen überlebt haben und seine Geschichte reflektieren, dazu noch die Drohungen der Zukunft, liegt Zustimmung zu dieser Sicht näher als Ablehnung, auch wenn sie ihre theoretischen Fundamentalimplikationen nicht mitvollziehen. Wohl aber wird der Historiker, der sich um ein differenzierendes Geschichtsverständnis müht, Einspruch erheben gegen eine solche und jede andere Theorie der Geschichte als Totalprozeß, determiniert durch menschliche Irrationalität; gegen eine negative Eschatologie, die auch durch die bedeutenden Denkanstrengungen von Habermas als solche nicht aufgehoben ist. Die biblische Eschatologie darf mit dieser nicht aufgerechnet werden; die Antwort auf jene ist nicht Emanzipation, sondern das Stehen im Advent, das heißt in der erwartenden Hoffnung. Jedenfalls, die permanente Emanzipation, die zugleich einer elementaren neuen Konsensbildung dienen soll, vollziehbar im ständigen „rationalen Diskurs“ innerhalb der Gesellschaft, ist eher die Haltung des sich nicht ergebenden Stoikers als eine reale politische Lösung, so unentbehrlich solcher Diskurs ist. In ihm konstituiert und erweist sich menschenwürdige, freiheitliche Gesellschaft prozeßhaft. Dieser Erweis setzt jedoch Institutionen voraus, in denen Gesellschaft staatlich verfaßt ist und sich der Ausgleich zwischen jetzt möglicher Freiheit und begründbarer, einsehbarer Herrschaft vollzieht, Herrschaft sich also ständig legitimiert und obsolet gewordene Herrschaftsausübungen und Bindungen aufgehoben werden, aber auch neue gebildet werden können bzw. müssen. Herrschaft *durch* Diskurs ist in kleineren, sich selbst bestimmenden Gruppen und Aktionsformen möglich; aber diese ergeben kein Gegengewicht gegen die Übermacht moderner Systeme. Die „Wiederherstellung der Politik“ in der Industriegesellschaft „setzt voraus, daß man sie prinzipiell auch heute für möglich hält, – daß man also eine Theorie oder Erklärung dafür hat, was ihr im Wege steht“ (v. Hentig). Diese fehlt, der beste Nährboden für Radikalismen.

Es ist oben von der Sperrigkeit der Geschichte gesprochen worden. Sperrig ist sie gegen jede einlinige, die unendliche Vielfalt historischen Geschehens abräumende Totaldeutung; gegen die Reduktion der Geschichte auf „historische Aspekte“, deren Auswahl wissenschaftsfremden, politisch vorgegebenen Kriterien übertragen wird; gegen die Unterschlagung der Vielschichtigkeit aller historischen Vorgänge und Entwicklungen und der gegenseitigen Abhängigkeit und verschiedensträngigen Verschränkung der darin wir-

kenden Faktoren; gegen den Versuch der Unterdrückung der Erfahrung der Andersartigkeit anderer Zeiten, Geschichtsorte, Bedingungen und ihrer anderen Entscheidungen und Problemlösungen; gegen die Verhinderung des Wissens von dem Vorrat an Alternativen, der uns aus der Geschichte zukommt und welcher der Freiheit Chancen öffnen kann; gegen die Blockierung der Einsicht in (wirkliche oder vorgeschobene) Gründe und Notwendigkeiten, ohne welche Vergangenheit und Gegenwart als die Geschichte und das Ergebnis von Versagen, Not und Leiden nur als absolute Sinnlosigkeit gesehen werden kann. Geschichte ist auch, trotz allem, der Bereich der aktiven Hoffnung, der immerzu Inseln des Friedens und relativen Glücks im Meer des immerwährenden Unfriedens verdankt werden, die es auch und sogar in diesem Jahrhundert gab und gibt, für den einzelnen wie die politischen Kollektive.

Freilich, soll Geschichte ihre heilsame Sperrigkeit ausbreiten und Erfahrungen solcher Art vermitteln können, wird ständige Anstrengung darauf verwendet werden müssen, wie Geschichte dargeboten werden muß, um Welt und Ereignisse daraufhin zu erschließen. Didaktik und Methodik haben in den vergangenen Jahren sich außerordentlich darum bemüht, Geschichte als Faktenzusammenhang durchsichtig zu machen, Geschichtslehre stärker zu strukturieren und zu systematisieren. Es wäre zu fragen, ob darüber nicht ebenso wichtige Gesichtspunkte vernachlässigt werden. In der Religionspädagogik wird heute erkannt, daß Heilsgeschichte und Glaubenswissen nicht nur wissenschaftsförmig gelehrt werden dürfen, sondern daß Bericht, Erzählung, „Bild“, darunter auch dichterische und musikalische Gestaltungen, lange verkannte Möglichkeiten eindringlicher Vermittlung sind. Sollte das nicht auch für einen Bereich gelten, in dem es doch primär um alltägliches Dasein von Menschen in epochalen Verläufen, um dessen humane und inhumane Ordnung, um ihr Heil und Unheil, um das in Geschichte offenbar werdende Gute und Böse geht? Sollte Luther ganz unrecht gehabt haben, wenn er von der Geschichte erwartet, die Gewissen zu belehren? Was dagegen einzuwenden ist, liegt auf der Hand: wir verfügen über keine Theodizee und werden uns hüten müssen, eine solche ad hoc zu schaffen. Doch liegen gerade in der Geschichte, nicht nur in der Anthropologie, Elemente einer solchen durchaus bereit; man sollte sie nützen, ohne ein System daraus zu machen. Universalgeschichte, die ja doch, als Historie, der Theodizee benachbart ist, ist, auch nach Toynbee, ein bleibendes Desiderat, das durch Reihung nicht erfüllt werden kann.

Emanzipation von der Geschichte, wo sie ernsthaft versucht wird, ist der Fluchtweg objektiver Verzweiflung. Gesellschaft wird nicht mündig dadurch, daß sie sich aus der Munt der Geschichte entläßt; am wenigsten in einem Land der historischen Kontinuitätsbrüche. Und auch gegenüber den die Maße aller bisherigen Geschichte sprengenden Entwicklungen in der südlichen Welthälfte, der Dritten und Vierten Welt, werden die Industriegesellschaften versagen, wenn sie nicht die Erkenntnisse, Kräfte, die Phantasie zu mobilisieren vermögen, die ohne das „return to the future“ kaum zu gewinnen sind, also ohne Überwindung der neuzeitlichen Provinzialismen und der mit ihnen gesetzten Spaltungen und Eingrenzungen – in einer Epoche, da die Erde ein einziger Wirkungs-

zusammenhang geworden ist. Eine Herausforderung ohnegleichen nicht nur für die Weltpolitik, sondern auch für die Geschichte als Lehre und Wissenschaft.

V. Forderungen der Katholischen Bundeskonferenz für Schule und Erziehung

Die Katholische Bundeskonferenz für Schule und Erziehung hat aus Überlegungen wie den oben vorgetragenen die folgenden Forderungen zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien und Curricula erhoben:

„Die Katholische Bundeskonferenz für Schule und Erziehung stellt fest, daß neue Bildungsinhalte und Lernziele heute vielfach in rechtlich bedenklicher Weise bestimmt und eingeführt werden. Sie erhebt deshalb die folgenden Forderungen:

1. Bei der Entscheidung über Ziele und Inhalte der Schule ist sowohl ein Mindestangebot für alle Kinder zu sichern als auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen und Bedürfnisse zu gewährleisten. Deshalb muß der curriculare Entscheidungsprozeß gegliedert werden in die Entwicklung von Rahmenrichtlinien und deren Konkretisierungen in alternativen Curricula.

2. Für die Bestellung von Richtlinienkommissionen, die Prinzipien ihrer Zusammensetzung und ihr Arbeitsverfahren, für die Entscheidung über Richtlinien sowie über die Zulassung von Curricula sind gesetzliche Grundlagen zu schaffen, in denen auch die Kontrollfunktion des Parlaments gesichert ist.

3. Richtlinienkommissionen sowie Entwicklungsgruppen für Curricula haben die in den jeweiligen Landesverfassungen festgelegten Erziehungsziele zu beachten.

4. Rahmenrichtlinien sollen die allgemeinen Aufgaben der Schule und die spezifischen der Fächer festlegen sowie Verfahrensregeln für ihre Konkretisierung bieten. Bei der Bestimmung solcher allgemeinverbindlicher Normen, Ziele und Inhalte sowie der Bandbreite zulässiger Variationen sind auch die gesellschaftlich und weltanschaulich relevanten Gruppen in einer Weise zu beteiligen und zu berücksichtigen, daß ihre Auffassung angemessen zur Geltung kommt.

5. Rahmenrichtlinien und Curricula sind so frühzeitig vorzulegen, daß vor ihrer Erprobung und allgemeinen Einführung bzw. Zulassung eine öffentliche Diskussion und gegebenenfalls eine Veränderung möglich ist. Hiervon hängt es entscheidend ab, ob es auch in Zukunft einen demokratischen Grundkonsens geben wird.

6. Bei der Zulassung von Curricula hat sich die staatliche Schulaufsicht generell auf die Prüfung zu beschränken, ob diese gegen die Rahmenrichtlinien verstoßen.

7. Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft müssen das Recht erhalten, innerhalb der oben beschriebenen Rahmenrichtlinien in eigener Verantwortung Curricula und Medien zu entwickeln. Den staatlichen Bildungseinrichtungen ist es freizustellen, diese Curricula und Medien ebenfalls zu verwenden.

8. Bereits vorhandene Rahmenrichtlinien und Curricula sind entsprechend diesen Forderungen zu überprüfen.“