

Nicht-ereignete Paradiese

Werner E. Spies

Das Gesamthema dieses Kongresses hat mich in einige Verlegenheit gesetzt. Denn das Wort ›Ereignis‹ ist der Schlüsselbegriff der Heideggerschen Spät-Philosophie – das berührt Regionen, in denen zu wandeln, in denen Wege zu bahnen mir versagt ist. Ich kann mich nur bewegen im gegenwärtig historisch Seienden, in den ›Begebenheiten‹, von denen Heidegger in seinem zweiten Hauptwerk mit dem Untertitel »Vom Ereignis« sagt: »Die ›weltgeschichtlichen‹ Begebenheiten können noch nie gesehene Ausmaße annehmen, das spricht zunächst nur für das Steigen der Raserei im losgebundenen Bereich der Machenschaften und der Zahl« (Heidegger 1989, 98).

Nun hat sich die morphologische Schule seit Salbers ›Morphologie‹ (Salber 1965) immer in den ›Machenschaften‹ des Täglichen bewegt, hat die Bewegungsregeln der ›Begebenheiten‹ erforscht, die Losgebundenheit, die entfesselte Versalität dieser Kultur in mannigfachen Bereichen untersucht, sich dabei streng enthalten, nach der Seiendheit des Seienden, dem Sinn des Seins, der Wahrheit des Seins zu fragen, hat aber vielleicht mit ihrer Darstellung der Welt als wirbelndem Strom, mit ihrer Auflösung der festen Klötzchen, ihrem Aufweis paradoxer Strukturen, des ständigen ›Stirb und werde‹, des immerwährenden Gegenlaufs von Formaufbau und Formzerlösung Voraussetzungen geschaffen, von denen her überhaupt erst zu ahnen ist, was Heidegger mit seinem ›Ereignis‹-Begriff will. Und insofern mag der Kongreß-Titel recht-gefertigt, gerechtfertigt sein.

Ich will von ›Machenschaften‹ reden, vom »Steigen der Raserei im losgebundenen Bereich«, und zwar von der Schulpolitik. Nun sieht Schulpolitik sich selbst natürlich nicht als rasende Machenschaft, sondern sieht bzw. sah sich (oder gibt bzw. gab öffentlich vor, sich zu sehen, das ist schwer zu unterscheiden und individuell verschieden) als Agentur zur Paradies-Beschaffung, als Instrumentarium zur Herstellung von ›Chancengleichheit‹ und ›Bürgerrecht auf Bildung‹, um nur zwei gängige wolkige Zielbegriffe zu nennen. Solche Begriffe bezeichnen gesellschaftliche Bedingungen, auf die hin der Socius entwickelt werden soll, damit von da aus er insgesamt und der Einzelne in ihm weiter fortschreiten soll. Das Wohin der Verwendung derartiger Bedingungen, gesetzt den Fall, daß sie überhaupt zu verwirklichen wären, bleibt in solchen Zielbegriffen unbestimmt – die Paradiese sind ganz unbildhaft, schemenhaft, Leerformen zu beliebiger, losgebundener Ausfüllung mit individuellen ›dreams of glory‹, geeignet allerdings zum Wegrationalisieren persönlichen Versagens, weil die mit den Begriffen angesprochenen gesellschaftlichen Bedingungen als noch nicht erreicht gelten. Das haben schulpolitische Begriffe mit heutigen Zielvorstellungen anderer Politikbereiche gemeinsam. Gianni Vattimo (1990, 12) beschreibt dies allgemein: »Die Geschichte, die aus christlicher Sicht als Erlösungsgeschichte erschien, verwandelte sich zuerst in die Suche nach einem Zustand innerweltlicher Perfektion und dann, nach und nach, in die Geschichte des Fortschritts; aber das Ideal des Fortschrittes ist leer, sein Endzweck besteht darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen immer ein neuer Fortschritt möglich sein soll. Wenn aber das ›wohin‹ entfällt, führt die Säkularisierung auch zur Auflösung des Fortschrittsbegriffs selber« – ein Prozeß, in dem wir uns befinden, dem sich aber die Politik noch nicht stellt.

Sie hält verbal daran fest, daß Fortschreiten auf geplante Paradiese möglich sei, wobei die gängige populäre Füllung der Zielbegriffe mit Wohlstandsbildern erfolgt. Das nun faktisch umzusetzen, wird schwierig in Jahren, in denen Verteilungsmasse gering wird. Solange Ressourcen reichlich oder wenigstens genügend verfügbar waren, konnte mittels eines zentralistisch-ökonomischen Planungsmodells zugeteilt werden: Personal, Räume, Ausrüstung, unmittelbare Geld-Unterstützung von Schülern, Gehälterzuwachs, Stellenerhöhung. Wenn nichts mehr zu verteilen ist, wird es schwierig, populär glaubhaft zu machen, daß man durch geplantes Wegneh-

men den Fortschritt fördert. Jetzt benötigte man ein anderes Zielbild als dies ›immer-mehr‹ – doch es steht keines zur Verfügung, und das politische Steuerungssystem ist auf Verteilung und Organisation gerichtet.

Die Geschehnisse um das und nach dem Kienbaum-Gutachten in NW bieten dafür ein Beispiel. Das Land könnte den in fetten Jahren erreichten Ressourcenstand der Schulen nur erhalten bei Neueinstellung von mindestens 20.000 Lehrern. Dies ist finanziell ausgeschlossen. Nun könnte erwogen werden, wie man sich in einer Situation staatlicher Ressourcenknappheit pädagogisch einrichtet. Statt dessen bestellen die Staatsorgane ein betriebswissenschaftliches Gutachten, dessen Vorschlag zur »Grundsanie rung des Schulwesens« lediglich aus Anregungen zu quantitativ faßbarer Effektivitätssteigerung des Systems besteht. Aber das ist nur der Schlußakt eines Dramas (und zugleich der erste Akt eines neuen) – dieses vergehende Drama will ich knapp in Akten vorstellen.

Der erste Akt spielt in den 60er Jahren. Er wird bestimmt durch die Gestaltbildung, das Dominant-Werden eines Bildes: Das Bild der wirtschaftlich blühenden Wohlstandsgesellschaft, deren Treibkraft das gebildete Human-Kapital ist. »Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand«, definierte Picht bündig (1964, 17) – ›Bildung‹, die in bürgerlicher Tradition wenig wirtschaftliche Relevanz hatte, sondern Verwirklichung Hegelschen Geistes in der Individualität oder (populärer) Futter der Innerlichkeit oder gesellschaftliches Ornament war, wird mediatisiert für ökonomische Zwecke, erhält Warenwert, wird Ausrüstung zur Wohlstandserlangung. Die Nation setzt an, den Notstand zu beheben. Das Bild wird von überall entstehenden Planungsgremien reich instrumentiert und in Maßnahmen umgesetzt. Allen soll der mit Bildung zu erlangende Wohlstand zugute kommen – das ist das Credo der Gesamtschulbewegung – allen soll der Hochschulzugang offen stehen, alle können ›begabt‹ werden, verkündete Heinrich Roth.

Bilder leben mit Gegenbildern. Wie ein Schatten begleitet das Triumphbild der wirtschaftlich blühenden, weil tüchtig ausgebildeten Nation, diesen auf Fortschreiten, Wegräumen, Verwandeln gerichteten Impetus ein auf Konservierung, Bewahrung gerichtetes Gegenbild, in dem das bürgerliche Bildungskonzept mit seinen Zügen von Elitismus, Innerlichkeit, Annahme genetisch bedingter Begabung, Forderung drei-säuligen Schulsystems etc. weiterleben –

aber das Triumphbild ist dominant, das ist die goldene Jungfer, welche die Betten schüttelt und die Brote rausholen kann im Märchen »Frau Holle« – das Gegenbild hat Züge der »schmutzigen Jungfer« (wie sie der Hahn nennt), die nichts Nützliches herbeischafft; selbst die Vertreter der CDU-Länder in den Planungsgremien reden nur verhalten von diesem unglückseligen Wesen. Die politische Dominanz des Triumphbildes ist 1970 erreicht, als man den »Bildungsgesamtplan« in zehn Wochen mit gewaltigem Beamtenapparat fertig stellen will (Spies 1984, 48ff).

Der zweite Akt unseres Dramas setzt ganz allmählich ein. Auf der obersten politischen Ebene interessierten sich die Finanzminister für die Künste der Bildungsplaner – kühle Rechner, wenig befähigt für triumphale Träume. Sie fanden heraus, daß jedenfalls zunächst und zuerst dies Goldmädchen gar keine Brote rafft, sondern daß man ihr erst mal goldene Kleider kaufen muß. Und auf der untersten Ebene, in der Schulentwicklung, gab es eigenartige Überkreuz-Bewegungen: Die Gesamtschulen richteten sich auf gymnasiale Oberstufen aus, entwickelten dafür keine eigene Form, borgten sich Festkleider, damit man sie als Goldjungfer erkennen sollte. Die Gymnasien, die nicht gern so schwarz sein wollten, übernahmen Programmzüge der Gesamtschulen wie Projektwochen, Förderunterricht, drängten ihre Auslesegesichtspunkte zurück, nahmen in Großstädten über 60 % eines Jahrgangs auf, wollten raus aus dem schwarzen Image, wollen auch goldig sein.

Der 3. Akt bringt den Rollentausch. Er wird eingeleitet durch den Godesberger Kongreß »Mut zur Erziehung«. Die gesamte politische und wissenschaftliche Bildungsplanung ist versammelt, der Bundespräsident erscheint. Die Reformer sind still gelegt, das Gegenbild wird zum Hauptbild – ordnen, erhalten, begrenzen sind Leitmotive. Aber das vorherige Gegenbild hat sich der bisherigen Dominante angenähert: Geist und Innerlichkeit zurückgedrängt, das Humankapital-Konzept drang ein – beide Flügel behaupten, Goldmädchen zu sein, beide behaupten vom anderen, das sei das Pechmädchen –, die Dominanz des bisherigen Gegenbildes zeigt sich aber schon im ungewöhnlichen Aufwand des Kongresses.

In diesem dritten Akt arbeiten nun die beiden inzwischen nicht mehr so deutlich unterscheidbaren Mädchen vor sich hin. In NW baut man ein viergliedriges Schulwesen aus. Das Gymnasium hat die stärkste Anziehungskraft – aber auch die Gesamtschule hat für

einen Großteil der Population noch Goldkindzüge –, die Paradies-Hoffnung wirkt noch, die Hoffnung der Eltern, daß diese Form auch problematische Sprößlinge zum Abitur fördere –; im Bild der häßlichen, faulen Tochter erscheint die Hauptschule, die damit endgültig zum Untergang verdammt ist.

Solange die Ressourcen halbwegs glatt fließen, kann sich ein reiches Land wie NW ein vierzügiges Schulsystem mit kleinen Klassen, gut besoldeten Lehrern, vielen Extra-Leistungen gönnen. Das wird schwierig, wenn die Finanzen ausgehen.

Das ist schon im 3. Akt der Fall, wird aber nicht eingestanden. Kienbaum stellt zutreffend fest, daß sich »bedarfsbestimmende und bedarfsdeckende Parameter im System« auseinander entwickelt haben, »das Land (hat) in den letzten Jahren... immer mehr personalintensive Leistungen angeboten, für die eine Deckung auf der Personalseite nicht bestand«.

Im 4. Akt nun wird das offenkundig. Er beginnt mit der Deutschen Einheit. Das System wird unbezahlbar. Der Kultusminister mahnt die Lehrer zu emsigerer Arbeit. Gewerkschaften und Arbeitgeber fordern unisono, daß Berufstätige auch ohne Abitur zur Hochschule zugelassen werden – man glaubt nicht mehr, daß Schule Instrumentarium zur Paradies-Erlangung ist. Das gesamte Schulsystem wird zur Pechmarie, zu einer häßlichen und faulen Tochter, die den Apfelbaum nicht schütteln will. Man bestellt ein betriebswirtschaftliches Gutachten, denn »gegenwärtig sind ›Soll und Haben‹ nicht im Gleichgewicht«, sagt der Ministerpräsident Rau am 29.11.91 im Landtag. Diese Tochter ist zu teuer, dauernd die Festkleider, und das Weib stolziert nur damit herum.

Unser Märchen schließt mit der Zeile: »Das Pech aber blieb fest an ihr hängen und wollte, solange sie lebte, nicht abgehen.« In der Realität ist der Socius die Frau Holle, welche Gold und Pech regnen läßt, zugleich aber jedenfalls ein beträchtlicher Teil von ihm, in NW z.B. 158.000 Lehrerinnen und Lehrer, die, welche Gold und Pech auf den Kopf kriegen. Das auf Machterhaltung bedachte politische System kann sich so viele Pech-Bekleckerte nicht leisten. Und so beginnt der vorerst letzte Akt. Er steht unter dem Dilemma, wie man zugleich die bisherigen Festkleider wegnimmt, die Gülden verschließt, und das Pech abwäscht.

Ein wundervolles Beispiel für solche Doppelbemühung ist diese schon erwähnte Regierungserklärung vom 29.11.91, die eine viel

genauere Analyse verdienen würde, als es mir hier die Sprechzeit erlaubt. Der Ministerpräsident hat die kaum lösbare Aufgabe, einerseits die Paradiesbilder des Reformjahrzehnts als noch gültig zu erklären, den Verwirklichungsprozeß als vollständig gelungen zu bezeichnen – denn ein Eingeständnis eines Irrtums ist in unserer Demokratie wenig üblich, und Zustimmungsgewinn für entschiedene Umsteuerung wird wohl nicht erhofft. Andererseits muß er erklären, warum abgespeckt, entzogen, gekürzt werden muß. Da das unpopulär ist (denn das Wohlfahrtsbild wirkt ja noch, heute vor allem in der Form: wenn wir schon nicht länger immer mehr kriegen, darf wenigstens nichts weggenommen werden – man vergleiche die Argumentationen der Tarifverhandlungen 92), möchte er Kürzungen ankündigen und zugleich behaupten, daß das gar keine Kürzungen sind.

So verfährt er. Zunächst wird Pech geputzt: »Es gibt keinen Grund, so zu tun, als habe unser Land kein gutes Schulwesen«: 75% der Bürger seien damit zufrieden. 25 Jahre Bildungspolitik waren ein voller Erfolg: das Bildungsgefälle ist beseitigt, die Lehrerzahl verdoppelt, 10-jährige Schulpflicht eingeführt etc. »Wir haben ein modernes leistungsfähiges Schulsystem, um das wir in der Welt beneidet werden« – da ist es wieder, das goldene Kind. Nun das Rupfen, ohne zu rupfen, daher die Doppelwendungen, drei Beispiele:

- »Die tatsächlichen Durchschnittsklassen... werden... um ein bis zwei Schüler angehoben« – »Wir ändern die Obergrenzen nicht«.
- »Die Lehrerarbeitszeit wird nicht erhöht« – »Wir werden... das Volumen der Entlastungsstunden um 25 % reduzieren«.
- »Wir freuen uns über jede sinnvolle Aktivität in der Schule, die über den Unterricht hinausgeht« – Wir »sehen eine maßvolle Reduzierung um etwa 10 % der Lehrerstunden vor, die bisher zur Bildung zusätzlicher Lerngruppen zur Verfügung standen«.

Und noch ein Beispiel für Rupfung ohne Rupfen in *einer* Formel: »Wir wollen die Lehrerfortbildung konzentrieren und weitgehend in die unterrichtsfreie Zeit legen.«

Das Ganze wird umkleidet mit besorgt wohlwollenden Floskeln, ganz und *nur* die gütigschenkende Seite der Frau Holle. Zwei Beispiele zu Anfang: »Wir sollten diese Diskussion so führen, daß das Gut, um das es geht – die Bildung und Erziehung unserer Kinder – in der politischen Auseinandersetzung nicht wundgescheuert wird.«

Die Schlußzeile: »Eltern und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer können sich darauf verlassen: Wir werden diese Diskussion mit ihnen offen führen, intensiv und ohne jede Hektik.« Und die ganze Rede begründet und verteidigt das »Handlungskonzept der Landesregierung zur effektiveren Gestaltung der Schulorganisation und bedarfsgerechten Zuweisung von Lehrerstellen vom 26.11.91« – man kann sich vorstellen, welche Verwirrung dies sogenannte »Handlungskonzept«, dies Abnehmen, Wegstreichen unter Behauptung des Gegenteils schon auf Referentenebene, erst recht in den Schulen schafft.

Es geht mir hier nicht darum, mich über Johannes Rau zu mokieren. Es geht mir um die Analyse einer gesellschaftlichen Region, in der sich die Befindlichkeit des ganzen Socius spiegelt. Und bei dieser Analyse zeigt sich zunächst: Gesellschaftliche Prozesse sind keineswegs allein von Fakten bedingt. Wirtschaftliche Expansion und Kontraktion sind zwar entscheidend wichtig und geben Handlungsdruck, aber ebenso wichtig sind Bilder, Hoffnungen, Erwartungen, Fest-Gewordenes, die Weise, in der man die Kontraktion wahrnimmt bzw. nicht wahrnehmen will, wie man sich der Wirklichkeit stellt bzw. sich ihr zu entziehen sucht. Wir scheinen über faktische Problematiken wegsehen zu können, scheinen andererseits geneigt, über Probleme zu lamentieren, die faktisch nicht erheblich bedrohen. Ob die Lage eines Politikbereiches, hier der Schulpolitik, als problematisch, störend, dramatisch empfunden wird, hängt nicht lediglich von Ressourcenfluß, Raum- und Personalsituation ab, sondern vor allem auch von bewegenden Bildern, Erwartungen, verfestigten Sollens-Vorstellungen. Die Lage der Schulen nach dem 2. Weltkrieg war trostlos: zerstörte Gebäude, gefallene Lehrer, keine Schulbücher, Entnazifizierung – aber man ging ohne viel Aufhebens an die Arbeit, lamentierte wenig. Damit verglichen gibt es heute überhaupt keine Probleme – und dennoch ist das Lamento, das in den Schulen und in den Verbandszeitungen erschallt, geradezu ungeheuer. Wenn man den Zustand des politisch dirigierenden und des betroffenen, also des Schulsystems mit den Versionen der Salberschen Behandlung betrachtet, wird man sagen können, daß nicht einmal das »Leiden-können« erreicht ist. Bei vielen Lehrern oder mindestens in den Verbänden scheint ein querulierender Versorgungsaspekt zu dominieren, der sich mit Enthüllungsstrategien ausrüstet. So enthüllt die »Neue Deutsche Schule«, die GEW-

Zeitschrift NW, am 24.03.92, daß der Kultusminister bildungsökonomisch redet: »Eine bildungsökonomische new speech verschlei-ert die Rationalisierungsstrategie« – man gräbt sich ein, fordert zum Widerstand auf, argumentiert mit inniger Sorge um das Pädagogische. Das spiegelt das und korrespondiert mit dem Rupfen ohne Rupfen des Steuerungssystems – man antwortet, daß *doch* gerupft wird, daß man aber nicht rupfen dürfe, weil sonst dies kostbare pädagogische Gut »wundgescheuert« werde –; so sagte Rau, die Verbandskritik hat insofern die gleiche Argumentationsfigur.

Das bisher gespielte Stück ist zu Ende. Kein Problem ist mehr durch höhere Zuteilungen zu lösen. Es nützt keine Verschleierung der Kontraktionsphase. Das Bild des ›immer mehr‹, des ›Fortschrittes‹ auf ständig reichere Bedingungen kann kein handlungsleitendes Konzept mehr sein.

Nun gibt es in den Parteien der BRD kein neues Gesamtbild. Die Figur des ›Rupfens‹ ohne zu rupfen könnte man ebenso leicht der Bonner Politik nachweisen – wir haben die Steuer-Versprechen, das »Keinem wird es schlechter gehen« des Kanzlers noch im Gedächtnis –; das sind die gleichen Verdrängungs-Strategien wie beim NW-Ministerpräsidenten. Doch bleiben wir bei der Schulpolitik.

Wenn man ein ehemals bewegendes Bild auch dann noch vorhält, wenn es nicht mehr glaubhaft ist, steigert man Verunsicherung, untergräbt eigenen Glaubenskredit. In den Schulen führt das zu intensiver Mißstimmung, zu Verweigerungen. Lehrer erklären, daß sie für Erziehung nicht ausgebildet seien – das steigert dann Verwahrlosungstendenzen der Schüler. Man kann Schulen beobachten, in denen die Disziplin, die einfache Ordnung völlig zusammengebrochen ist, in denen wir vor Zuständen stehen, wie sie uns aus Stadtteilen US-amerikanischer Großstädte berichtet werden – lediglich die Schußwaffen fehlen noch bei uns. Das ungreifbare Großprojekt ›Fortschritt‹ verpflichtet nicht mehr, die immer noch vorgehaltenen Bilder vom Besser-Werden, Besser-Leben werden individuell übersetzt in pures Haben-Wollen, das sich mit beliebigen Mitteln durchsetzen will, oder in Zerstörungswut – in einer neuen Gesamtschule mit jetzt 3 Jahrgängen, die ich ständig beobachten kann, werden fast täglich Lokusschüsseln zerhauen, elektrische Leitungen aus der Wand gerissen, alle Wände sind innen und außen beschmiert – Baudrillards ›Aufstand der Zeichen‹ ist erlebbar, und das Kollegium sieht weg, flüchtet, entzieht sich, ist verbittert.

In den Schulen findet man allerdings auch Versuche, produktiv fertig zu werden mit dem Verlust des vorantreibenden Paradies-Bildes. Es handelt sich dabei, so kann man es zusammenfassend sagen, jeweils um das Bemühen, einen lebbareren Kleinraum zu schaffen. Man versucht, der Schule ein eigenes Profil zu geben, experimentiert mit Projekten, praktischem Lernen, Freiarbeit, Öffnung der Schule, greift auf Anregungen der sogenannten Reform-Pädagogik zurück, sucht Ressourcen-Verlust durch eigene Einwerbungen (Eltern-Einsatz, Sponsoren) auszugleichen. Man verweigert sich der Fetischisierung der puren Unterrichtsmenge, die das Kienbaum-Gutachten nochmals verstärkt hat. Das politische System verhindert wenigstens solche Bemühungen nicht, und in einigen Ländern, z.B. in Bremen, wird nachgedacht über Gesetzesänderungen, die der Einzel-Schule erweiterte Autonomie geben sollen, zögernd nachgedacht allerdings, weil die Vorstellung bürokratischer Totalregulierung keineswegs aufgegeben ist. Das Zulassen solcher Klein-Welt-Bildungen ist wahrscheinlich das Beste, was eine Kultusadministration heute tun kann – da putzen sich selbst kleine fleißige Jungfern aus, die wie unser Märchenkind das Notwendige tun, ohne auf den Goldregen zu lauern – denn daß der kommt, weiß sie ja nicht bei ihrer Arbeit.

Und da bin ich nochmal bei den beiden Märchen-Jungfern. Die beiden Mädchen deuten differente Haltungen zu dem an, was sich ereignet. Das eine folgt den Rufen, macht sie sich zu eigen – das andere weicht jeder Herausforderung aus, lauert nur auf das Geschenk, versäumt in Beharrung auf eigene Bequemlichkeit auch die *Chancen*, welche in Forderungen liegen. Es wird gerufen von dem, was Handeln verlangt – den ausgebackenen Broten, den reifen Äpfeln im Märchenbild – aber es macht sich diese Wirklichkeit nicht durch Wirken zu eigen, entzieht sich.

Was wir im 5. Akt sowohl im Steuerungssystem, also in der politischen Führung, wie in den Schulen beobachten, ist ein solcher Entzugsversuch. »Du kommst mir recht, es könnte mir einer auf den Kopf fallen,« antwortete das faule häßliche Mädchen den Äpfeln. Daß ein Sich-Verschließen, ein Beharren nur auf sich selbst nichts taugt, ist die einfache Botschaft des Märchens; daß sich-wandelnde Wirklichkeit entschiedenes Handeln verlangt; daß belohnt wird nur der, welcher dies Handeln leistet – sonst bleibt das Pech kleben. Daß dieses Handeln schwierig ist, mühsam, gefährlich, bleibt nicht ver-

borgen – Gold- und Pechjungfer, die beiden namenlosen Gestalten des Märchens, deuten auf Dimensionen des seelischen und gesellschaftlichen Getriebes, in dem wir stets auch die Tendenz zum Ausweichen, Sich-Verschließen, Aufschieben, Sich-nicht-Stellen beobachten –; in der Oberwelt, vor dem Brunnen, durch den man in Holles Reich gelangt, hat die Witwe die faule Tochter sogar »viel lieber« – der Entzugsversuch im System ist sehr verständlich, dennoch kontraproduktiv. Denn das »Auskuppeln«, in dem Salber einen bezeichnenden Zug heutigen Verhaltens sieht, bringt nichts von der Stelle – Räder drehen sich in Protestarbeit und Beschwichtigung, aber das Gefährt wird nicht bewegt – Heideggers »Raserei im losgebundenen Bereich«. In der Realität ist der Ruf unerbittlich – sich ihm entschieden zu stellen wäre, so denke ich, der morphologische Rat.

Paradiese hat die Morphologie dabei nicht zu verkünden – sie sieht Gold- und Pechmädchen stets zusammen, es gibt das eine ohne das andere nicht, kein Paradies, das nicht eine Hölle enthält. Vielleicht ist die Morphologie die Psychologie paradiesloser Zeit, einer Epoche rasender Entwicklung, die aber nicht als Ganzes, nicht im »wohin?« zu erfassen ist. Man kann das dramatisch sagen, wie es Derrida tut: »Am Anfang wird es Geschwindigkeit gegeben haben« (1985, 91), und er analysiert unsere Epoche als gekennzeichnet durch »den historischen und ahistorischen Horizont einer absoluten Auto-Destruierbarkeit ohne Apokalypse, ohne Offenbarung der eigenen Wahrheit, ohne absolutes Wissen...« (1985, 118). Bei Salber klingt so etwas weniger dramatisch: »Charakteristische Züge des Alltags von heute finde ich darin, daß sich bei uns in 40 Jahren zusammengedrängt, wozu andere Generationen 400 Jahre brauchten. Wir sind zwischen eine Vielfalt von Bildprogrammen geraten, und wir sind Großmeister im »Auskuppeln« geworden; die alten Unterscheidungen von wachem Leben und Träumerei verschwimmen... Wir krabbeln in einem Indem von Unbestimmtheiten und Extremisierungen herum« (1988, 138).

Auf Schulpolitik angewandt, könnte die Morphologie jedoch wie in Behandlungsstunden auf Erkenntnis hinarbeiten, könnte irrealer Paradieshoffnungen zerstören. Salber hat in seiner Analyse »Zur Psychologie von Einheit«, in der er die Fragen der deutschen Vereinigung untersucht, am Schluß den langsamen Prozeß des Hineinwerdens in veränderte Einheit der Alltagskultur beschrieben, die Lehr-

jahre, das Zulassen von Keimformen, das Sich-Reiben der Ansätze: »Dabei ist ihr gemeinsamer Gegner die Paradies-Vorstellung von Lebenseinheit und die Verwaltung dieses Paradieses durch die Bürokratie«. Das ist vergleichbar mit dem 5. Akt unseres hier umrissenen Dramas: Man muß erfassen, daß dahinter der Vorhang fiel – zwecklos, so zu tun, als ginge es weiter. Schon sind wir in einem neuen Stück, dessen Dramaturgie, dessen Ausgang wir noch nicht kennen, von dem man aber jedenfalls in der Schulpolitik keineswegs annehmen muß, daß es mit Katastrophen schließt. Nochmals Salber: »Der Seelenkult und das Spiel mit dem Angekränkeltsein werden gedrängt in Richtung auf ein ›reales‹ Weiterkommen; verkehrte Bilder von Entwicklung ... oder Ideologien von einer perfekt schonenden Gesellschaft – als Endzustand – gehen über in andere Bilder.. Die Selbst-Behandlung kommt aus ihrem Kreiseln heraus; durch die Frage, was geht und nicht geht, wird sie wieder stärker in die Behandlung von Wirklichkeit einbezogen« (Salber 1987, 47). Darin liegt auch Hoffnung für das Bildungssystem.

Literatur

- Baudrillard, J. (1978): Der Aufstand der Zeichen. Berlin
- Derrida, J. (1985): Apokalypse. Graz/Wien
- Heidegger, M. (1989): Beiträge zur Philosophie – Vom Ereignis. Frankfurt/M
- Kienbaum GmbH (1991): Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Düsseldorf
- Landesregierung NW: Regierungserklärung zur Schulpolitik, 29.11.1991
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten
- Salber, W. (1965): Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen
- (1987): Kulturpsychologie – Wie und Warum. Zwischenschritte (6)2 (40-49)
- (1988): Kleine Werbung für das Paradox. Köln
- /Freichels, H.J. (1990): Zur Psychologie von Einheit. Zwischenschritte, (9)2 (4-24)
- Spies, W.E. (1985): Der Plan und die Verhältnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft (47-58)
- Vattimo, G. (1990): Das Ende der Moderne. Stuttgart