

Wie nicht anders zu erwarten, griff der Katholikentag auch die Dresdner Tradition und die besondere Rolle der Kirchen der ehemaligen DDR im *Konziliaren Prozeß* auf mit einem eigenen „Treffpunkt“ zu diesem Thema (bei dem sich thematisch nicht ganz zwingend auch ein Forum „Was sagen die Kirchen zur Homosexualität?“ mit etwas Pfadfindergeschick finden ließ.)

Sich im „Konziliaren Prozeß“ nun verstärkt auch der Gemeinschaft der Religionen zu widmen, forderte dabei der Berliner evangelische Bischof *Wolfgang Huber*. Bisher habe man über das Bemühen um die ökumenische Gemeinschaft der christlichen Kirchen diesen dringlichen weiteren Schritt christlicher Weltverantwortung zu sehr vernachlässigt. Ausdrücklich dankte Huber dabei *Hans Küng* für dessen Bemühen um das Projekt Weltethos und dessen Engagement für die Chicagoer Erklärung des Weltparlamentes der Religionen (vgl. HK, Oktober 1993, 499ff.). Küng, zum ersten Mal Referent auf einem Katholikentag, verwahrte sich erneut gegen den Verdacht, mit dem Projekt Weltethos eine Einheitsreligion konstruieren zu wollen. Ziel sei vielmehr der Frieden zwischen den Religionen, eine neue Weltordnung könne nur dann eine bessere sein, wenn sie die Ordnung einer sozialen, pluralen, partnerschaftlichen, friedensfördernden, naturfreundlichen und ökumenischen Welt sein werde.

Wie lange das „Unterwegssein“ hin zu dieser Einheit, zu einer solchermaßen geeinten Welt noch ist, wurde nicht zuletzt bei den Foren deutlich, die die Frage nach der möglichen „Überwindung der Institution des Krieges“ stellten, nach den Aufgaben internationaler Friedenssicherung, erst recht aber in dem Bericht des Bischofs von Banja Luka, *Franjo Komarica*, über das „unbegreifliche Drama“ in Bosnien.

„...damit Einheit gelingt“ – gleich, ob es sich dabei um das deutsch-deutsche Miteinander, die Solidarität zwischen Arm und Reich, Nord und Süd, oder erst recht zwischen Konfessionen und Religionen handelt – ist noch ein gutes Stück „Unterwegssein“ notwendig, sowohl in der gemeinsamen und getrennten Vergangenheit als auch bei der Suche nach einer gemeinsamen Zukunft. Dies war die „kleine“, eben „nüchterne“ Botschaft der vielen thematischen Veranstaltungen in Dresden. Auf große, vollmundige „Visionen“ verzichtet man in Foren, Vorträgen und Predigten. Große Lösungen und radikale Formulierungen wurden aber erst recht nicht von einem auf konzentriertes Zuhören, auf Informiertwerden eingestellten Publikum erwartet. Ein weitbeachteter Impuls wird von diesem Katholikentag wohl nicht ausgehen. Ein Forum geboten zu haben, um einander zuzuhören – darin lag Chance und Wert des Dresdner Treffens.

*Alexander Foitzik*

## „Erfahrungsdefizite überwinden“

Ein Gespräch über Krise und Zukunft der Schule mit dem Frankfurter Pädagogen Horst Rumpf

*Die Mängelliste, die Kritiker der öffentlichen Schule ausstellen, ist lang: Elementare Kulturtechniken würden nicht mehr gelernt, Schülern fehle die Allgemeinbildung und ihrem Erziehungsauftrag würden die Schulen sowieso nicht mehr gerecht. Lehrer klagen über zunehmende Disziplinprobleme. Und dennoch gibt es auch massive Erwartungen an Schule, sie möge gerade in gesellschaftlichen Krisenzeiten aus dem Schüler den besseren Menschen machen. Über die Probleme der Schule und mögliche Auswege sprachen wir mit dem Frankfurter Pädagogen Horst Rumpf. Die Fragen stellte Alexander Foitzik.*

**HK:** „Alptraum Schule“ titelte der „Stern“, „Gebt der Schule endlich schulfrei“, wurde in der „Zeit“ gefordert, vom „Horror-Job Lehrer“ berichtete der „Spiegel“. Herr Professor Rumpf, ein Vierteljahrhundert nach der Bildungsreform ist auf Parteitagen, bei Wirtschaftsverbänden und in den Medien wieder von der „Krise der Schule“ die Rede. Ist die Krise neu oder nur das Interesse daran?

**Rumpf:** Solche Titel wie die von Ihnen genannten gab es in den letzten 30 Jahren immer wieder. Die Strukturkritik an der Schule ist keineswegs neu. Glücklicherweise

wird die Misere der Schule nun auch in den verschiedenen gesellschaftspolitisch einflußreichen Gremien diskutiert. Die Bildungsreform und die ganze Bildungsproblematik war seit den späten siebziger Jahren ja ganz aus dem öffentlichen Interesse verschwunden. Es scheint sich nun die Einsicht zu verbreiten, daß die Schule vielleicht ganz umgebaut werden muß, daß bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen von der Schule einfach nicht mehr greifen. Aber ein Blick in die einschlägigen pädagogischen Zeitschriften zeigt, daß etwa die heute allgemein bemängelte fehlende Kreativität und Flexibilität



in der Schulbildung auch schon vor zwanzig Jahren kritisiert wurden.

**HK:** Gleichzeitig gab es in den letzten zehn oder zwanzig Jahren aber durchaus Bemühungen, nicht nur Lehrpläne, sondern auch die schulische Atmosphäre insgesamt zu verändern. Hat sich denn gar nichts verbessert?

**Rumpf:** Um dies exakt beantworten zu können, bedürfte es umfassender und sorgfältiger empirischer Studien. Meiner Einschätzung nach scheint zwar das pädagogische Verständnis der Lehrer für die Schüler größer geworden zu sein, sind die schulischen Umgangsformen heute viel weniger starr und angstbesetzt. Kritisch könnte man sie auch als unkultivierter bezeichnen. Alles in allem gesehen aber liegen die Schule der beginnenden 60er Jahre und die der beginnenden 90er Jahre strukturell gesehen noch im gleichen Krankenhaus.

---

### „Die Heranwachsenden spielen Schule rein äußerlich mit“

---

**HK:** Mit welchem Krankheitsbild?

**Rumpf:** Ich will stichwortartig nur einige Symptome nennen: Etwa die Hast und Oberflächlichkeit bei der Stoffvermittlung, Notenangst statt Inhaltsinteresse bei den Schülern. Lehrer beklagen das Ohnmachtsgefühl, als Rädchen in einem riesigen Apparat nichts verändern oder bewegen zu können. Andere leiden unter der enormen Gleichgültigkeit von Schülern und Lehrern, die sich nicht mehr oder nur wenig mit dem Gebilde Schule identifizieren. Die Heranwachsenden spielen Schule rein äußerlich mit, um gute Zeugnisse zu bekommen. Von authentischen Lernprozessen kann da kaum die Rede sein. All dies sind Symptome, die für eine Institution, die Bildung vermitteln will, tödlich sein müssen.

**HK:** Im Kontext einer vehement geführten Debatte um die Konkurrenzfähigkeit des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandorts Deutschland kommt ein weiteres Symptom dazu: Hochschulprofessoren klagen über halbgebildete, bezüglich ihres Berufswunsches und ihrer Lebensplanung desorientierte Schulabgänger. Betriebe monieren, sie hätten bei ihren Auszubildenden zunehmend schulische Ergänzungsaufgaben vorzunehmen ...

**Rumpf:** Sicherlich werden diese Defizite zu recht beklagt. Einfachste Kulturtechniken wie das Lesen von Texten oder das pointierte Schreiben eines einfachen Gedankens sind nicht geübt und stellen Studenten vor ziemliche Schwierigkeiten. Aber als es 1967/68 um die Einführung der „neuen Mathematik“ in den Grundschulen ging, wurde damals bereits gewarnt, wenn dies unterbleibe, verliere Deutschland jede wirtschaftliche und wissenschaftliche Konkurrenzfähigkeit. Ich würde gerne auch die Klage, daß die Schüler in Beruf und Studium nichts mehr mitbringen, etwas relativieren. Das Gymnasium klagt, von der Grundschule werde nichts mehr mitgebracht, die Grundschule beschwert sich über die

fehlende Unterstützung durch die Elternhäuser, die Universität schimpft übers Gymnasium ... Auch diese Verschiebestrategien haben eine gewisse Tradition. Bereits in den 20er Jahren haben Professoren ganz ähnliche Vorwürfe erhoben. Vor allem aber verschleiert diese gegenseitige Anklage etwas: Mag sein, daß Abiturienten in manchen Kulturtechniken Schwierigkeiten haben, dafür aber bringen sie häufig eine eminente soziale Kompetenz, praktische und politische Erfahrung mit, die die Studenten in den 60er Jahren noch gar nicht besaßen. Man verfällt allzuleicht in die Stereotype, früher hätten Schüler mehr gelernt, geleistet.

**HK:** In der gegenwärtigen Diskussion um Reform und Neuorientierung der Schule geht es vor allem auch um die Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag der Schule. Brauchen Schüler tatsächlich „mehr“ Erziehung?

**Rumpf:** Ich unterstütze die Forderung nach mehr Erziehung, wenn damit gemeint ist, daß Lehrer nicht nur Stundenhalter, Instruktionstechniker, Punktrichter und Informationsübermittler sein sollen. Schule darf sich nicht auf Instruktions- und Kontrollaktivitäten beschränken. Es ist keine humane Schule vorstellbar, in der Lehrer nicht auch Verkörperung einer Kultur sind und diese glaubhaft vermitteln in der Art, wie sie auftreten, leben und in der Schule präsent sind. Dies ist eine ganz wichtige Dimension der erzieherischen Funktion von Schule. Schüler müssen sich an konkreten Menschen abarbeiten können, auch im Konflikt.

**HK:** Was bedeutet unter solchen Vorzeichen die Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag für die schulischen Lerninhalte?

**Rumpf:** Die Inhalte sind keine neutralen Lehrstoffe. Die Kulturinhalte, die die immer noch mehrheitlich allgemeinbildenden Schulen vermitteln sollen, müssen für Schüler und Lehrer – um es pathetisch auszudrücken – Nährstoffe zum Leben sein. Lehrer, die ihre Sache nicht „lieben“, denen die Beziehung zu den Inhalten fehlt, haben fatale Folgen für die Schüler. Ein Lehrer muß es für richtig und bedeutend, entscheidend und wichtig ansehen, daß sich Kinder mit bestimmten Inhalten auseinandersetzen. Diese Dimension von Erziehung scheint mir unabdingbar. Schüler wollen in den Lehrern Menschen sehen, denen die zu vermittelnden Inhalte nicht gleichgültig sind.

**HK:** Angesichts des Rufs nach Werte- und Tugenderziehung in der Schule wird bereits gewarnt, Schule dürfe nicht als Reparaturanstalt für gesellschaftliche Defizite mißverstanden und mißbraucht werden. Kann Schule heute wirklich kompensieren, was früher Familien und festgefügte Milieus leisteten?

**Rumpf:** Die Erziehungsaufgaben und -möglichkeiten der Schule bleiben beschränkt. Sie beziehen sich immer nur auf einen bestimmten Kulturausschnitt. Schule hat Kultur zu verlebendigen und zu vermitteln. Aber ob Schule, so wie sie jetzt geschnitten ist, moralische Erziehung leisten, in Bereichen erziehen kann, die ursprünglich zur Familie gehörten



und noch gehören, scheint mir fraglich. Ein Lehrer bleibt im Unterschied zu Eltern immer auch distanzierte Persönlichkeit. Schule kann auch nicht leisten, was traditionell die Kirchen leisten; sie ist keine Weltanschauungsanstalt, die letztverbindliche Antworten gibt. Sie kann aber und muß Heranwachsende befähigen, zu solchen Antworten Stellung zu beziehen. Daß im Bildungsauftrag der Schule bestimmte moralische Anteile enthalten sind, will ich damit keineswegs bestreiten. Erziehung aber im eigentlichen, engeren Sinn, Charaktererziehung – da scheint mir Schule doch erheblich überfordert.

**HK:** Die Hoffnungen und Erwartungen, die sich angesichts von Jugendgewalt oder sonstigen sozialen Integrationsdefiziten an die Schule richten, sind dennoch erheblich ...

**Rumpf:** Unentwegt wird nach der Schule gerufen, wenn gesellschaftliche Probleme wie jetzt beispielsweise der Rechtsradikalismus auftauchen. Das scheint leichter als die Suche nach den wirklichen Ursachen solcher Probleme. Schule wird damit aber auf Symptomkuriererei reduziert. Dagegen müssen sich Pädagogen und Lehrer wehren. Ein anderes Beispiel dazu: Wenn eine Medienpolitik möglich macht, daß 30 Fernsehprogramme ständig auch für Kinder im frühesten Alter verfügbar sind, soll nicht von der Schule gefordert werden, daß sie mit diesen Kindern Konzentrationsübungen macht. Das gleiche gilt für Familienpolitik oder auch die Verkehrspolitik. Hinter der „Kindungemäßheit“ unserer Umwelt, die *Hartmut von Hentig* beklagt, stehen doch konkrete politische Entscheidungen. Es ist eine Unverschämtheit, Pädagogen mit ihren fünf Stunden Schule pro Tag aufzulasten, diese auszubügeln. Ein Gutteil der Forderungen müssen Lehrer und Pädagogen an die Politik zurückgegeben. Es herrscht zum Teil eine törichte Vorstellung von Arbeitsteilung, hier Politik und da Erziehung – als würden Politik und Ökonomie nicht Bedingungen setzen, die bestimmte Erziehungsbemühungen völlig ins Leere laufen lassen.

---

„Jede Grenzsetzung als Unterdrückung zu diffamieren, hatte pubertäre Züge“

---

**HK:** Von dieser Überforderung als „Gesellschaftsfeuerwehr“ einmal abgesehen – hat die Schule in den letzten zehn oder fünfzehn Jahren den Erziehungsaspekt nicht doch zu sehr vernachlässigt?

**Rumpf:** In einer Hinsicht muß man da wohl mit der fortschrittlich aufgeklärten Pädagogik kritisch ins Gericht gehen. Angesichts der massiven Disziplinprobleme in den Schulen mehren sich auch in der pädagogischen Zunft Stimmen, die eine Erziehung zur Grenze befürworten, eine Erziehung, die zur Auseinandersetzung mit der Realität befähigt. Daß im Verlauf der Emanzipationswelle jede Grenzsetzung als Unterdrückung diffamiert wurde, hatte pubertäre Züge. Mancher optimistische und wohlmeinende Lehrer hat da wohl aus ehrlicher Menschenfreundlichkeit heraus zu-

viel beziehungsweise besser zuwenig des Guten getan. Sicherlich gab es Tendenzen, die dazu geführt haben, daß Heranwachsende, von denen nichts gefordert wurde, nicht mehr wissen, was es bedeutet, eine Aufgabe zu übernehmen, was Leistung als Entäußerung heißt.

**HK:** Steckt in dieser Kritik für Sie zugleich auch ein Plädoyer für mehr Leistungsorientierung an der Schule?

**Rumpf:** Wenn die derzeit viel gehörte Forderung nach mehr Leistung und Disziplin allgemein, abstrakt und inhaltslos bleibt, sind wir wieder ganz schnell bei der wilhelminischen Drill-Schule. Gerade bei denen, die mehr „Mut zur Erziehung“ anmahnen, bin ich meist skeptisch, weil in deren Forderungen oft sehr formal von Gehorsam, Disziplin und Leistung geredet wird. Dahinter verbirgt sich womöglich wieder ein ganz sturer Leistungsbetrieb. Einerseits gab es sicher Übertreibungen bei den fortschrittlichen Pädagogen. Jetzt aber einfachhin Disziplin zu fordern, ist genauso pubertär, wenn unberücksichtigt bleibt, daß sich die Bedingungen für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen fundamental geändert haben. Eine abstrakte Schuldisziplin kann da nur erstickend wirken.

**HK:** Welches sind die veränderten Grundbedingungen, auf die Schule sich einzustellen hat? Welche Erfahrungen bringen Kinder heute von draußen in die Schule mit, welche fehlen ihnen?

**Rumpf:** Der Kern der Disziplinprobleme in der Schule scheint mir der Mangel an Konzentrationsfähigkeit zu sein, der Fähigkeit, bei einer Sache zu bleiben. Genau dieses fällt den heutigen Schülern so ungeheuer schwer. Ohne die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf eine Sache ganz einzulassen, ist aber kein wirklich fruchtbares Lernen möglich. Ich will jetzt nicht alles mit einer naiven Milieutheorie quasi entschuldigen oder erklären, aber die Frage nach den Ursachen dieses Konzentrationsmangels läßt sich nicht beantworten, ohne bestimmte soziale, gesellschaftliche Umweltbedingungen zu erwähnen. Dazu gehört ein kindlicher Alltag mit vollem Terminkalender, dazu gehören die vielen Stunden, in denen Kinder fließende, unentwegt wechselnde Bilder auf der Mattscheibe über sich ergehen lassen. Wie eingeschränkt sind überdies mittlerweile die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit stabilen sozialen Gruppen haben; wie oft wird denn beispielsweise noch in der Familie zusammen gegessen? Ganz elementare Sozialerfahrungen fehlen, wenn sich Familie überhaupt nicht mehr konstituiert. Grundsätzlich sind all jene Erfahrungen am Schwinden, die Menschen sich konzentrieren lassen, in denen sie sich in einem Mittelpunkt fühlen, Verschiedenes auf diesen Mittelpunkt hin ordnen können.

**HK:** Wenn aber solche Konzentrationsschwächen die eigentliche Ursache der viel beklagten Disziplinlosigkeit in der Schule sind, kann die Lösung nicht bei mehr Zucht und Ordnung liegen...

**Rumpf:** Es hat keinen Sinn, diese Disziplinlosigkeit mit



äußeren Maßnahmen zu bekämpfen, mit Straffaktionen oder dergleichen. Die Disziplinlosigkeit, auch die Aggressivität, die sich ja meist aus Ohnmachtsgefühlen herleitet und keine Naturmitgift ist, müssen von innen her angegangen werden. Die Erfahrungsdefizite müssen überwunden werden, die die Disziplinlosigkeit nach sich ziehen. Erfahrungsmöglichkeiten sollen kultiviert werden.

**HK:** Wie müßte eine Schule aussehen, die solche elementaren Erfahrungsmöglichkeiten für verplante und reizüberflutete Kinder bereithält?

**Rumpf:** Dazu gibt es verschiedene pädagogische Konzeptionen und Visionen. Die Stichworte zu diesen lauten Schule als „Erfahrungsfeld“, „Erfahrungsraum“, als „gestaltete Lebenswelt“. Vor allem werden solche Konzeptionen auch schon teilweise realisiert. Ich bin an einer etwa zehn zwölf Jahre alten Initiative zum „Praktischen Lernen“ beteiligt, die ursprünglich von Tübingen ausging, die aber bundesweit auf erhebliche Resonanz stieß. Hinter dieser Initiative steht die Einsicht, daß die Schulreform der letzten zwanzig Jahre ein gewaltiges Übergewicht bei der wissenschaftlichen Ausrichtung hatte. Man war der Überzeugung erlegen, möglichst viel Wissenschaft an möglichst alle vermitteln zu müssen – bis hin zu Grundschulern, die schon beträchtliche Portionen Naturwissenschaft verabreicht bekamen. Neben der politischen Motivation, Aufstiegsmöglichkeiten für alle zu schaffen, beruhte diese Überlegung auf der Annahme, daß wissenschaftsorientierter Unterricht sozusagen mit einem gewissen Automatismus mehr Intelligenz freisetze.

**HK:** Warum haben sich die Erwartungen an eine Art Universität für die Kleinen nicht erfüllt? Was war falsch an der Annahme, Wissenschaftsorientierung setze mehr Intelligenz frei?

**Rumpf:** Das Menschenbild und das Lern-Bild, das dahinterstand. Indem man Schüler in die Abstraktion trieb, unterschätzte man zugleich ihr Handlungsbedürfnis und ihre Handlungsfähigkeit. Der Reformpädagoge und Hauptinitiator von „Praktisches Lernen“, der Tübinger Pädagoge *Andreas Flitner*, hat das daraus resultierende Defizit treffend unter dem Begriff der „notorischen Handlungsarmut der Schule“ zusammengefaßt. Das heißt, für den Heranwachsenden gibt es in der Schule nichts mehr Ernsthaftes zu tun, nichts mehr, was auch außerhalb der Schule ernstgenommen wird. Die ganze Schule ist Schonraum, Lernpräparat, künstlich.

**HK:** Wie kann man in der Schule gleichzeitig lernen, etwas Ernsthaftes tun und auch noch vor dem großen Schultor Aufmerksamkeit und Anerkennung finden?

**Rumpf:** Das Projekt „Praktisches Lernen“ beispielsweise versuchte, Lehrer zu ermutigen, mit Schülern Initiativen zu starten, mit denen quasi die Welt ein wenig verändert wird. Diese Initiativen, die durch mehrere Preisausschreiben ermutigt wurden, reichten von der Renaturierung einer Quelle auf dem Schulgelände über die Kultivierung eines jüdischen Friedhofs, der Gestaltung von ganzen Jugend-Seiten in der

Tageszeitung, der Erforschung der Stadtgeschichte zur Zeit des Nationalsozialismus bis hin zur Einrichtung eines von Schülern gestalteten „Seniorenfernsehens“. Die große Resonanz, die die Initiative fand, hat in jedem Fall erkennen lassen, daß hier ein erheblicher Bedarf besteht. Natürlich darf so etwas nicht als Wunderwaffe gegen alles und jedes verstanden werden, aber übereinstimmend ließ sich feststellen, daß es bei solchen Unternehmungen keine Disziplin- und Motivationsprobleme gab.

**HK:** Wie lassen sich diese positiven Erfahrungen mit „Praktischem Lernen“ auf breiter Front im konkreten Schulalltag umsetzen? Wie wird Schule praktischer?

**Rumpf:** Die einzelne Schule könnte beispielsweise beantragen, pro Woche an einem Tag solches praktisches Lernen zu veranstalten. Aber noch einmal: Dies ist nur ein Ansatz. Jedoch einer, der eine andere Art von Lernen verkörpert, die die zentralen Herausforderungen Disziplinlosigkeit, Ungleichgültigkeit, Entsinnlichung des Lernens, Motivationsverlust, fehlende Sozialität und Lehrer-Schüler-Fremdheit überwindet. Von seiten des Kultusministeriums aber ist so etwas keiner Schule aufzuzwingen.

---

### „Praktisches Lernen ist nicht nur additive Spielerei“

---

**HK:** Anderes Lernen verlangt doch aber auch anderes Lehren. Muß die Lehrerausbildung dann auch noch praktische Multitalente hervorbringen?

**Rumpf:** Sicherlich kann man Lehrer nicht in alle möglichen Handlungsfelder einweisen, kann nicht verlangt werden, daß sie auch noch einen Handwerksberuf lernen. Aber man kann Lehrer stärker sensibilisieren für die Wichtigkeit des handelnden Umgangs mit der Wirklichkeit, für praktische Reflexion. Entscheidend ist die Einsicht, daß es sich beim praktischen Lernen nicht um nur additive Spielereien handelt.

**HK:** Neben Disziplinlosigkeit und Konzentrationsschwäche wird heute auch die Qualität der Schulbildung beklagt und an prominenter Stelle dabei vor allem ein Defizit an Allgemeinbildung ...

**Rumpf:** Bei den gegenwärtig Studierenden scheint das wegzubrechen, was gemeinhin unter Allgemeinbildung verstanden wird, also die Kenntnis einiger fundamentaler literarischer, künstlerischer, philosophischer Inhalte. Gleich ob Bibel- oder „Faust“-Zitat, die Studenten verstehen solche Anspielungen gar nicht, weil sie deren Hintergrund nicht mehr kennen.

**HK:** Muß Schule sich wieder stärker auf die Vermittlung von allgemeinbildenden Inhalten, gar eines fest umrissenen Kanons solcher Bildungsinhalte konzentrieren oder rückbesinnen? Kann man auf Goethe wirklich nicht verzichten?

**Rumpf:** Unverzichtbar ist es, daß Schüler elementare Erfah-



rungen mit verschiedenen Bildungsdimensionen machen, daß sie mit einem bestimmten Kanon von Grundaufmerksamkeiten konfrontiert werden. Sie müssen erfahren, was es heißt, unter naturwissenschaftlicher Perspektive die Welt zu betrachten, was künstlerische Erfahrungsverarbeitung bedeutet. Die Übung dieser Grundaufmerksamkeiten muß jedoch nicht an dieses oder jenes Werk gebunden sein. Was Musik ist, kann an Cage, Ligeti oder Beethoven erfahren werden, was Literatur ist, an Schiller oder Bernhard, letzterer mag gar für heutige Schüler angemessener sein. Das gleiche gilt auch für religiöse oder philosophische Grundfragen. Schule muß mit der Frage konfrontieren, wichtig ist die Grundaufmerksamkeit. Anhand welcher Werke und Traditionen sie entstehen, läßt sich in einer freiheitlichen Gesellschaft wohl kaum vorschreiben. Jedoch gebe ich auch zu, daß es in jedem Fall ein Verlust ist, wenn bestimmte große Inhalte unserer kulturellen Tradition ins Vergessen geraten.

**HK:** Ein in diesem Jahr erschienenenes Buch Hartmut von Hentigs trägt den Titel „Schule neudenken“. Darin äußert er die Überzeugung, daß Verbesserungen, bloße Korrekturen am System Schule nicht mehr ausreichend seien. Sie vertreten dieses Anliegen ebenfalls. Wurde bisher nur korrigiert und verbessert, nicht neugedacht?

**Rumpf:** Die alte Grundvorstellung sieht in der Schule ein organisatorisches Gehäuse für Unterricht. Die Aktivität in diesem Gehäuse beschränkt sich auf sitzende, stillgestellte Körper, redende Mündler und papierbewegende Hände, abgegrenzt von der wirklichen Welt. Die bisherigen – durchaus gutgemeinten – Reparaturen an diesem Unterrichtsgehäuse gingen nicht über leicht erneuerte Inhalte oder etwas veränderte Umgangsformen hinaus. Das „Spiel“ bleibt immer dasselbe: In einer „Belehrungszelle“ nimmt ein Erwachsener einen bestimmten Stoff mit dreißig Heranwachsenden in 45 Minuten durch und prüft später, ob er verstanden wurde. Hinter dem Postulat, die Schule neuzudenken, steckt der Zweifel, ob es noch ausreicht – bildlich gesprochen – Schulwände etwas bunter zu gestalten.

---

„Es gibt einen Wesenshunger nach sinnvoller, auch sinnlicher Tätigkeit“

---

**HK:** Das ist doch immerhin schon etwas. Warum muß man die Wände des „organisatorische Gehäuses für Unterricht“ gleich einreißen?

**Rumpf:** Weil man der Tatsache Rechnung tragen soll, daß die junge Generation außerhalb der Schule keinen vielfältigen Erfahrungsraum mehr vorfindet, sondern einen hochgradig auch medial reduzierten. Es muß doch irgendwo eine Stelle geben, wo Jugendliche noch eine gestaltete Lebenswelt erfahren mit Herausforderungen und Handlungsangeboten, die über das Lernen von Stoffen hinausgehen. Dabei möchte ich jedoch ausdrücklich betonen, weder Hentig noch ich, noch irgendein anderer „vernünftiger“ Pädagoge be-

zweifeln, daß es auch das sitzende Lernen, daß es auch das Lernen von bestimmten Kulturtechniken, die Aneignung von Überblick verschaffendem Wissen geben muß. Aber es darf eben nicht allein, monopolartig bleiben. Der Schüler braucht auch andere Herausforderungen, um sich zu erproben.

**HK:** Hat die Forderung nach einem vielfältigen Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche nicht etwas Romantisches? Die Welt ist, wie sie ist. Warum braucht es solche nicht medial reduzierten Erfahrungsräume überhaupt?

**Rumpf:** In den vorhin beschriebenen Krisensymptomen wie der Aggressivität, der Disziplinlosigkeit wird doch überdeutlich, daß Schüler diese eingeschränkten Erfahrungsräume als Defizit, als Mangel erfahren. Es gibt doch einen Wesenshunger nach sinnvoller, auch sinnlicher Tätigkeit, und insofern sind die Krisensymptome ja beinahe Anzeichen von „Gesundheit“. Wenn junge Menschen alles schlucken würden, was an Scheinhaftigkeit, chaotischen Stoffen und Informationen auf sie einprasselt, dann wären sie wirklich weiches Wachs. All die genannten Symptome sind verzweifelte Signale von – um Fromm zu bemühen – „ungelebtem Leben“.

**HK:** Wie könnte eine neugedachte Schule anders als die bisherige diesem Erfahrungshunger der heutigen Kinder und Jugendlichen gerecht werden?

**Rumpf:** Im 19. Jahrhundert war Schule dafür da, daß die Heranwachsenden überhaupt etwas von der Welt erfahren haben, Schule war das Tor zur Welt. Heute wird dieser Blick in die Welt durch die Medien vermittelt. Schnelle Information und Instruktion, den schnellen Überblick, vermitteln die Medien viel besser als der Schulunterricht. Was aber dagegen Schule ermöglichen kann und muß, ist das nachdenkliche Gespräch mit Erwachsenen, vor allem aber die Handlungserfahrung mit Erwachsenen zusammen. In den verschiedenen Fächern sind sicherlich vielfältige Handlungsmöglichkeiten zu entdecken, Möglichkeiten zum handelnden Umgang mit der Welt.

**HK:** Schwierig wird dabei wohl die Leistungsbeurteilung werden ...

**Rumpf:** Vielleicht ist so eine Art von Unterricht nur noch in Beschreibungen zu beurteilen. Wichtiger als Noten ist in jedem Fall, daß zentrale Erfahrungen gemacht werden. Natürlich sollen Schüler bestätigt bekommen, was sie getan haben, das müssen aber keine Noten sein.

**HK:** Setzen Sie sich mit diesem Plädoyer nicht dem Vorwurf aus, sich von der Leistungsorientierung der Schulen endgültig zu verabschieden?

**Rumpf:** In der herkömmlichen Schule ist Leistung das, was man innerhalb des Instruktionsgehäuses an Noten und Punkten zusammenbringt, vor allem im Vergleich, in Konkurrenz mit anderen. Das kann jedoch nicht alles sein, was als Leistung anerkannt wird. Der Leistungsbegriff darf nicht



naiv am alten Schulmodell verhaftet bleiben und muß erweitert werden. Ist die Beteiligung an einem Marionettentheater, die vom Schreiben des Stückes bis zur Herstellung der Puppen reicht, denn keine Leistung?

**HK:** Worin würde sich der Schüler, der die neugedachte Schule verläßt, von dem nur instruierten unterscheiden? Was würde der einzelne Schüler aus solchen Reformen gewinnen?

**Rumpf:** Ein bißchen Selbstgewißheit, einige Kompetenz im tätigen Umgang mit der Welt. Gerade die herkömmliche

Gymnasialbildung ist so ausschließlich auf den Umgang mit symbolischen Inhalten konzentriert, daß soziale Intelligenz beinahe überhaupt keine Rolle mehr spielte. Diese aber wird durch Projekte praktischen Handelns gefördert. Die herkömmliche Schule ist eine Schule für Individualisten, in der jeder darauf bedacht sein muß, den anderen zu übertreffen. Die Schule als Erfahrungsfeld fördert aber die soziale Kompetenz. Indem Schule, die nicht nur Unterrichtsschule ist, gewisse Grunderfahrungen fördert, könnte sie zugleich ein kreatives Potential entbinden, die Fähigkeit, auf neue Situationen nicht mit alten Stereotypen reagieren zu müssen.

## Schwerwiegende Bedenken

### Eine Analyse des Apostolischen Schreibens „Ordinatio Sacerdotalis“

*Das am 30. Mai veröffentlichte Schreiben Johannes Pauls II. über die nur Männern vorbehaltene Priesterweihe (vgl. den Text: HK, Juli 1994, 355 ff.) hat eine Fülle von Reaktionen hervorgerufen. Um der Sache willen ist es notwendig, die Argumentation des Schreibens genauer abzuklopfen und es in den größeren kirchengeschichtlichen Kontext einzuordnen. Der Tübinger Dogmatiker Peter Hünermann hat in einer am 14. Juni gehaltenen Vorlesung eine Analyse von „Ordinatio Sacerdotalis“ (im folgenden als OS abgekürzt) vorgenommen, die wir als Beitrag zur Klärung veröffentlichten.*

Am Pfingstsonntag, am 22. Mai 1994, hat Johannes Paul II. ein apostolisches Schreiben unterzeichnet des Inhalts, daß die Priesterweihe nur an Männer gespendet werden kann. Es ist Aufgabe eines katholischen Theologen, lehramtliche Dokumente methodisch zu analysieren und kritisch zu reflektieren.

Aus dem vier Abschnitte umfassenden, kurzen apostolischen Brief an die Bischöfe der katholischen Kirche geht deutlich hervor, daß es für den Papst mehrere Motive für die Veröffentlichung seines Schreibens gab. Als erstes nennt der Papst die Diskussion um die Ordination von Frauen in der anglikanischen Kirche, die im Zusammenhang mit dem Internationalen Jahr der Frauen (1975) voll aufflammte. Es wurde damals vornehmlich in den USA und darüber hinaus in der anglikanischen Gemeinschaft die Priesterweihe der Frau energisch gefordert. Paul VI. veröffentlichte daraufhin 1976 das Dokument „Inter insigniores“.

In der vatikanischen Pressekonferenz zur Veröffentlichung von „Inter insigniores“ wurde 1976 eine Note verbreitet, die dieses Dokument Pauls VI. als „disziplinäres, autoritatives und offizielles, aber nicht unfehlbares und nicht irreformables Dokument“ kennzeichnet (vgl. Enchiridion Vaticanum V, S. 1392). Die Herkunft der Note wurde nicht aufgeklärt.

Die theologische Diskussion hat seit dieser Zeit an Umfang zugenommen (vgl. THQ 173 [1993] Heft 3). Sie hat insbe-

sondere Auftrieb erfahren durch die Entscheidung der anglikanischen Kirche, Frauen zur Ordination zuzulassen. Ein nicht zu unterschätzender Faktor dürften auch die ersten Bischofsordinationen von Frauen in den USA bzw. in Deutschland gewesen sein.

Der Papst selbst verweist in seinem kurzen Brief auf eine ganze Reihe von päpstlichen Stellungnahmen, die in der nachfolgenden Zeit veröffentlicht wurden. Ich erinnere an die wichtigsten: das apostolische Schreiben „Mulieris Dignitatem“ vom 15. August 1988, Nr. 26; das apostolische Schreiben „Christifideles Laici“ vom 30. Dezember 1988, Nr. 51. Zu erwähnen ist weiter der „Katechismus der Katholischen Kirche“, der in Nr. 1577 die Frage der Ordination von Frauen behandelt.

Die Praxis der anglikanischen Kirche, der evangelischen Kirchen wie die fortgehende theologische Diskussion sind die beiden wichtigsten Anlässe. Ein weiterer Anlaß mag darin liegen, daß für den Herbst 1994 eine Bischofssynode vorgesehen ist, die sich mit dem Ordensleben beschäftigen soll. Da vor allem in US-amerikanischen, weiblichen Kongregationen die Frage der Frauenordination stark betont wird, mag dieses bevorstehende Datum auch dazu beigetragen haben, den Papst zu einer Stellungnahme zu veranlassen. Das Dokument wurde über einen längeren Zeitraum hin vorbereitet. Es ist bekannt, daß einzelne deutsche Bischöfe im Vorfeld die römischen Behörden auf die „Nicht-Opportunität“ eines solchen Dokumentes aufmerksam gemacht haben.