

Edith Glaser, Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.)
in Zusammenarbeit mit Frank Hermenau

Rudolf Messner –
akademischer Abschied am 10. Juni 2009

Die Reihe Kasseler Universitätsreden wird herausgegeben vom Präsidenten der Universität Kassel.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN print: 978-3-89958-856-9

ISBN online: 978-3-89958-857-6

URN urn:nbn:de:0002-8576

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	
Edith Glaser/Dietfrid Krause-Vilmar	7
Grußwort des Präsidenten	
Rolf-Dieter Postlep	11
Abschiedsworte des Dekans	
Paul-Gerhard Klumbies	13
Dankeswort	
Hartmut Holzapfel	17
Rede zur Verabschiedung von Rudolf Messner	
Werner Blum	19
Ansprache anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Messner	
Dietfrid Krause-Vilmar	21
Warum gerade die Offene Schule Waldau?	
Klaus Lindemann	29
Grußworte zum Überreichen des Rudolf Messner gewidmeten Bandes anlässlich seiner akademischen Abschiedsfeier	
Dorit Bosse & Peter Posch	35
Aussichten	
Hans Rauschenberger	41
Abschiedsrede – Dank und Rückblick	
Rudolf Messner	53

Biographische Daten	63
Bibliographie (Auswahl)	66
Die Autoren	71

Vorwort

Mit der Emeritierung des Kollegen Rudolf Messner scheidet im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der letzte Vertreter der Gründergeneration der damaligen Gesamthochschule Kassel (GhK) aus dem aktiven Dienst aus. Die ehrenden und persönlichen Rückblicke kommen in den nachstehenden Beiträgen zur Geltung, und die ersten Seiten des Buches wollen diese nicht verkürzend zusammenfassend vorwegnehmen.

Was war das Typische, das Charakteristikum dieser älteren Generation Kasseler Erziehungswissenschaftler? Messners Veranstaltungsthemen geben dies noch nicht unbedingt preis. Er begann im Sommersemester 1972 seine akademische Lehre in Kassel mit Seminaren zur „Einführung in die Curriculumtheorie“ und zur „wissenschaftstheoretischen und sozialpsychologischen Grundlagen der Lehrerausbildung mit besonderer Berücksichtigung des Projektstudiums“ – das zweitgenannte zusammen mit dem Kollegen Heipke. Mit einer Vorlesung „Große PädagogInnen im 20. Jahrhundert – von der Reformpädagogik bis Hartmut von Hentig“ – zusammen mit Krause-Vilmar – beendete er seine Lehrtätigkeit im Sommersemester 2009. Messner spannte damit ein weites Feld allgemein- und schulpädagogischer Themen auf, dessen Kern aber immer die Reform schulischer Strukturen und pädagogischer Verhältnisse war. Schon die Anfänge in der akademischen Lehre in Kassel ebenso wie seine berufliche Entscheidung für das erst im Herbst 1971 eröffnete Reformprojekt GhK weisen ihn als aktiven Teil der Bildungsreformgeneration aus. Er gehörte zu jenen Bildungspolitikern und Hochschullehrern, die die Demokratisierung der Bildungseinrichtungen förderten, Drittelparität praktizierten und den Studierenden die Selbstorganisation des Studiums zutrauten. Sie wussten, was sie von der jüngeren Generation wollten, und sie wussten, was sie von der älteren Generation ihrer Doktorväter nicht übernehmen wollten, wo es galt, sich abzugrenzen und wo pädagogisch eingewirkt werden sollte.

Wahrscheinlich lag das generationenspezifische Charakteristikum der Kasseler Gründergeneration in der Lehrerbildung nicht in ihrem je eigenen wissen-

schaftstheoretischen oder fachlichen Profil, sondern in der Bereitschaft, sich auf das Kasseler Modell des Kernstudiums als dem Fokus einer neu konzipierten Lehrerbildung einzulassen – und zwar aus ganz verschiedenen Wissenschaftsschulen, Disziplinen und methodischen Schwerpunkten. Das Kernstudium entstand aus der Zusammenarbeit eines Ensembles von Wissenschaftlern – und einigen wenigen Wissenschaftlerinnen - verschiedener pädagogischer, psychologischer, philosophischer, soziologischer und historischer Denk- und Arbeitsrichtungen. Mit der Stufenlehrausbildung sollte – die flächendeckende Einführung der integrierten Gesamtschule vorbereitend – nicht mehr schulformspezifisch, sondern praxisorientiert schulstufenbezogen ausgebildet und dabei das Verhältnis von pädagogischer und fachspezifischer Ausbildung in den einzelnen Stufen gleichwertig gestaltet werden. Das Zentrum hierfür war das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium. Das Lehrangebot in diesem Bereich gestaltete sich bis Mitte der 1970er Jahre noch stark gesellschaftswissenschaftlich: Manche lasen Hegel, diskutierten Alfred Sohn-Rethel, andere sahen eine Entschulung der Gesellschaft am Horizont aufsteigen. Dann kam zunehmend eine reformorientierte Schulpädagogik zur Geltung, welche auch einen Freiraum für das Herzstück der Reform, das Lernen in Projekten, eröffnete. Rudolf Messner war einer der entscheidenden Befürworter und engagierten Verfechter des Kernstudiums. Aber nicht nur erzieherisches Handeln, sondern überzeugende Argumente und der deutliche Protest gegen hemmende Maßnahmen des Kultusministeriums in Wiesbaden waren in den nächsten Jahrzehnten immer wieder verlangt, wenn das in vielen Klausurtagungen entwickelte Kasseler Modell der Lehrerbildung verteidigt werden musste.

Es war und ist klar, dass mit dem Abtreten der Gründergeneration und der inzwischen erfolgten Berufung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften dieses Gründungskonzept nicht einfach übergeben werden konnte, sondern dass eine kritische Revision und Neubestimmung der Lehrerbildung erfolgen wird. Gerade in Bildungsfragen ist die Rolle der Persönlichkeit und ihre Verortung in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden nicht unbedeutend. Jede Konzeption ist im Diskurs stets neu zu überdenken und den sich verändernden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend zu überarbeiten. Außerordentlich belebt wird sie in der universitären Lehre, wie das

Beispiel Rudolf Messners zeigt, auch durch Eigensinn, Rhetorik und persönliche Ausstrahlung.

Insofern war und ist Lehrerbildung immer auch eine präsentische Disziplin. Die folgenden Beiträge sind daher in einem radikalen Verständnis historisch: Sie dokumentieren einen vergangenen Abschnitt der Kasseler Hochschulgeschichte, in der die Lehrerbildung nicht nur neu gedacht und vielfältig reformiert, sondern das Neue auch anhaltend praktiziert wurde.

Es ist ein Zeichen der Wertschätzung der akademischen Tätigkeit von Rudolf Messner, dass diese Schrift in der Reihe Kasseler Universitätsreden erscheint. Wir danken allen, die mit ihren Beiträgen und ihrem Sachverstand am Zustandekommen und an der Herstellung dieses Bandes mitgewirkt haben, vor allem Márcia de Figueiredo und Dr. Frank Hermenau.

Kassel, im Dezember 2009

Edith Glaser und Dietfrid Krause-Vilmar

Grußwort des Präsidenten

Rolf-Dieter Postlep

Mit Professor Dr. Rudolf Messner verabschiedet die Universität Kassel einen Hochschullehrer ihrer ersten Stunde; der Einweisungserlass in die Professur an unserer Hochschule datiert vom 21. Dezember 1971. Vor allem verabschiedet sie aber mit ihm einen Wissenschaftler, der das Profil der Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Kassel entscheidend mitgeprägt hat. Im Namen des gesamten Präsidiums der Universität Kassel darf ich hier ausdrücklich festhalten, dass unsere Hochschule ihm für sein Wirken zu außerordentlichem Dank verpflichtet ist.

Mit Rudolf Messner verlässt eine Persönlichkeit die Universität Kassel, die zwei ihrer wichtigen Themen – die gerade auch dank seiner Arbeit viel miteinander zu tun haben – nachhaltig konturiert hat: Die Lehrerbildung und die Bildungsforschung. Eine wissenschaftlich fundierte und zugleich in hervorragender Weise praxisorientierte Lehrerbildung einerseits und eine empirische Bildungsforschung, die mittlerweile in der Forschungslandschaft eine gut wahrnehmbare Rolle spielt, andererseits. Es sind dies zwei Pfunde, mit denen die Universität Kassel auch in Zukunft wuchern will und wuchern wird.

Unser heutiges profilbildendes Prinzip „von der Grundlagenforschung bis zur Anwendung“ hat Rudolf Messner in einem Bereich umgesetzt, der zeigt, dass dieses Prinzip nicht nur für die Technikwissenschaften oder für die Wirtschaftswissenschaften taugt, sondern eben auch in einem Bereich, der vor allem die Bildung und damit auch den Bereich der öffentlichen Güter betrifft. Erkennbar war dies etwa darin, dass er langjähriger Kasseler Sprecher eines gemeinsam mit der Universität Bielefeld getragenen Graduiertenkollegs zur Schulentwicklungsforschung im Bereich von Reformschulmodellen war und sich mit diesen Reformschulmodellen zugleich in der Praxis gestaltend befasste. So war er Mentor beispielsweise der weithin renommierten Offenen Schule Waldau in Kassel.

National wie international ist Rudolf Messner hoch anerkannt. Neben einer erfolgreichen Karriere als Forscher mit ungewöhnlich breitem Themenspektrum

war er einer der ersten DFG-Gutachter, die die Universität Kassel aufzuweisen hatte. Die aktuelle Entwicklung der Kasseler Forschergruppe „Lehren, Lernen, Literacy“, die mit der empirischen Untersuchung selbstständigkeitsorientierter Lehr- und Lernformen zur Profilbildung der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Psychologie an der Universität Kassel beiträgt und insofern ohne jeden Zweifel eine strukturbildende Wirkung hat, ist insbesondere mit seinem Namen verbunden. Was mich dabei immer wieder beeindruckt hat, war die Konsequenz, mit der dieses Ziel von allen Beteiligten in planvoller Abgestimmtheit und mit dem notwendigen langen Atem verfolgt wurde.

Aber nicht nur unmittelbar in Lehre und Forschung hat Rudolf Messner die Universität Kassel mitgestaltet, sondern auch institutionell. In der Selbstverwaltung hat er als Dekan fungiert. Er war zudem in einer sich wandelnden Gremienlandschaft Mitglied im Konvent, im Senat – im Studienjahr 1989/90 als dienstältester Dekan dessen Vorsitzender –, im Ständigen Ausschuss für Organisationsfragen und Angelegenheiten der Forschung sowie dann in der Kommission Forschung. Er hat sich als einer der Gründer des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel betätigt und er hat das Kollegialorgan und später das Referat Schulpraktische Studien wiederholt geleitet. Auch für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium hat er immer wieder Verantwortung wahrgenommen. Er war Mitglied im Landesschulbeirat und hat sich immer wieder besonders in der Lehrerfortbildung engagiert. – Wenn die Universität Kassel in weithin anerkannter Weise in der Lehrerbildung erfolgreich ist, haben Impulse und Mitwirkungen von Rudolf Messner dafür eine hervorragende Rolle gespielt.

Es bleibt zu hoffen, dass Rudolf Messner der Universität Kassel und den von ihm selbst mit geprägten Themen auch weiterhin verbunden bleibt und dass er mit Freude und bei guter Gesundheit deren weitere Entwicklung wird begleiten können. Zugleich zeigt sich, dass in den von ihm mitgeschaffenen Institutionen ein hohes Verantwortungsgefühl für deren Themen und Aufgaben fortwirkt. Institutionenbildende Kraft beweist sich vor allem darin, dass die Einrichtungen fortbestehen, wenn ihre Gründer in den Hintergrund treten. Nicht immer kann eine Hochschulleitung so zuversichtlich sein, wie in diesem Falle. Dafür danke ich neben zahlreichen anderen Angehörigen der ‚Gründergeneration‘ heute ausdrücklich Professor Dr. Rudolf Messner, aber auch jenen, die diese Aufgaben nun übernommen haben.

Abschiedsworte des Dekans

Paul-Gerhard Klumbies

Sie stehen im 37. Jahr Ihres Berufes als Universitätsprofessor, lieber Herr Messner. Das heißt, Sie lehrten schon zu einer Zeit an unserer Universität, der damaligen Gesamthochschule Kassel, als ein Teil der heutigen Kolleginnen und Kollegen noch vor der Einschulung in die Grundschule stand. Mit Ihnen tritt eine Institution unserer Universität in den Ruhestand. Sie stehen für Exzellenz und Erfolg in Forschung und Lehre, für eine gewaltige Arbeitsleistung und eine lange Liste abgeschlossener Projekte. Sie haben über Jahrzehnte seit Gründung der Hochschule die Kontinuität der Kasseler Erziehungswissenschaft verkörpert. Ein gut Teil des öffentlichen Ansehens und des Renommées der Kasseler Erziehungswissenschaft verbindet sich bleibend mit Ihrem Namen. An zwanzig Buchpublikationen über Didaktik und Schulpädagogik sowie über Fragen allgemeiner und sprachlicher Bildung haben Sie mitgewirkt.

Sie hatten Lehraufträge an den Universitäten Bern, Klagenfurt und Zürich. Sie waren in der komfortablen Situation, nach Ihrer Berufung nach Kassel einen Ruf an die Universität Trier ablehnen zu können. Sie waren ein gesuchter Referent für Vorträge und Seminare im In- und Ausland. Sie waren Fachgutachter der DFG. Sie haben sich in der akademischen Selbstverwaltung unserer Universität engagiert. Sie waren Senatssprecher und 1989/90 Dekan. Anderes ließe sich hinzufügen.

Der junge Mann aus Tirol, der sie ursprünglich einmal waren, aus einfachem Elternhaus, aber mit wissenschaftlich und künstlerisch hochbedeutenden Onkeln im Kontext der katholischen Kirche Österreichs, legte einen schnellen und eigenständigen beruflichen Aufstieg in der Erziehungswissenschaft hin. Außerhalb ihrer Heimat, über Deutschland: Konstanz und die Schweiz: hier war es Bern, führte Ihr akademischer Weg sie in jungen Jahren direkt nach Kassel. Sie sind ja mit einem profunden theologischen Interpretationsrepertoire ausgestattet. Dieses gestattet es Ihnen, Ihren rasanten Flug auf eine deutsche Universitätsprofessur heute im Rückblick als „Wunder“ zu deuten. Ich selbst muss als

Theologe freilich gestehen: Bei Ihrer Leistungskraft mutet mir Ihr Weg nach oben gar nicht so wundersam an.

Sie wurden nicht Theologe und Ethiker wie der eine ihrer beiden Onkel und nicht Musiker, wie der andere. Aber der Bildungshorizont, vor dem ihre Lebensgeschichte sich entwickelte, strahlt einem in der Begegnung mit Ihnen entgegen. Man spürt schnell, dass ihre anerkannte Fachlichkeit auf einem Boden wächst, der ihren erziehungswissenschaftlichen Forschungen Substanz und Tiefe gibt. Zeitgeistigen Moden und schnellen Oberflächlichkeiten rennen Sie jedenfalls nicht hinterher. Wie es bei einem gehaltvollen Rotwein auf den Boden ankommt, auf dem die Trauben reifen, so steht Ihr Name für Gediegenheit und Solidität, für Reflektiertheit und geistige Tiefenschärfe Ihrer Erzeugnisse – wenn Sie mir die etwas schlichte Metaphorik nachsehen mögen.

Mich persönlich hat in den Begegnungen mit Ihnen ein Doppeltes beeindruckt: Ihre Wachheit für aktuelle Anforderungen und Ihr Wachen über die angemessene Qualität der Bearbeitung. Dass die Ethik bei Ihnen Teil der Wissenschaft ist, ist angesichts Ihrer Biographie zwar nicht erstaunlich. Wichtiger als diese persönliche Verortung ist jedoch, dass Ihrer pädagogischen Forschung dadurch eine Nachhaltigkeit zukommt, die Ihrem wissenschaftlichen Werk dauerhaftes Gewicht gibt.

Meine Damen und Herren, Herr Messner ist ein höchst erfolgreicher Forscher und ein engagierter Lehrer unseres Fachbereichs Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften. Aber Herr Messner hat auch ein Herz. Bestimmt ist es Ihnen in der Begegnung mit ihm schon einmal entgegengekommen. Herr Messner spricht nämlich in einem für einen Wissenschaftler überraschend hohen Anteil beidhändig. Er redet analytisch klar – und strukturiert und dokumentiert dies konsequent mit seinen rechtshändigen Gesten. Aber er nimmt ebenso inneren Anteil an seinen forschungsbezogenen Darlegungen, er ist ein Begeisterter und schon nach Kurzem mischt sich in den rechtsgesteuerten Redefluss die linke Hand der Emotion. Und dann geht es in munterem Wechsel weiter. Rechts – links, rechts, links. Und „der ganze Messner“ kommt einem entgegen, wenn er sich über den Tisch nach vorn zu legen beginnt und Ihnen beide Hände über dem Strom seiner Worte entgegenstreckt. In einer hochentwickelten Weise befeuern sich die kognitive und die emotionale Seite und zeigen: Bei Rudolf Messner kommen Herz und Verstand zusammen.

Ich vermute, bei Ihrer herausragenden Begabung und Ihrem Fleiß ist es in den Jahrzehnten Ihres Wirkens für neue junge Kolleginnen und Kollegen nicht nur einfach gewesen, neben Ihnen zu bestehen und ein eigenes Feld zu finden. Denn einen anspruchsvollen, überaus erfolgreichen Kollegen wie Sie neben sich zu haben, der ganz im Dienst seiner Sache lebt, das kann einen unerschwellig natürlich auch in Frage stellen. Die Folgen einer solchen Konstellation sind oft rational nicht vollständig durchschaubar. Umso mehr empfinde ich Hochachtung, dass nach meiner Kenntnis an Ihrer Person niemals offene Konflikte aufgebrochen sind. Das hat mit Ihrer persönlichen Integrität und Ihrem distinktierten Auftreten zu tun.

Wenn Herr Messner mit einem Wunsch an jemanden herantritt, geschieht dies stets in vollendeter Zurückhaltung. Mit ausgesuchter Höflichkeit, bittend, fast mit ein wenig Demut äußern Sie Ihr Anliegen. Ob das der Grund ist, warum Ihnen bis in höchste präsidiale Ebenen kaum jemals ein Wunsch abgeschlagen wurde? Oder könnte es auch damit zu tun haben, dass, wenn Sie so konzentriert und gewählt, so absolut nachvollziehbar Ihren kleinen Wunsch äußern, die untergründige vulkanische Emotionalität, das eruptionsbereite Beben bereits nonverbale Schwingungen sendet, die einen schon im Vorfeld nie auf die Idee kommen lassen würden, Ihr bescheidenes Anliegen abschlägig zu bescheiden?

Mich hat besonders interessiert, was Sie in Ihrer Lebensarbeit vorangetrieben hat, lieber Herr Messner. Sie können das sehr klar benennen. Einmal war es der Wunsch des jungen Mannes, aus den engen und auch ärmlichen Herkunftsverhältnissen herauszukommen. Und dann wollten Sie aus Ihrem Talent etwas machen. Denn begabt waren Sie schon als Schüler. Sie haben in Ihrer persönlichen Entwicklung früh für sich gemerkt: Erfolg zu haben, ist etwas Befriedigendes. Was mir bei Ihnen gefällt ist: Sie können sich mit leichtem Schmunzeln selbst sehen: Denn sie sagten zu mir: Ein bisschen Narzissmus ist natürlich immer dabei, das gehört wohl zur professoralen Existenz. Aber es soll auch etwas fürs Gemeinwohl zurückfließen.

Viele Gaben in sich zu vereinigen, das hat Gewicht. Viele Talente zu besitzen, wiegt schwer. Darum lautet eine heimliche Frage in uns ja: Hast Du auch genug daraus gemacht? Gaben, zumal wenn sie von dem Wunsch des Begabten begleitet sind, sie zu entwickeln, solche Gaben werden zu einer Anforderung. Für den feinfühligsten Menschen werden sie manchmal zu einer Last. Sie, Herr Messner, haben sich diesem Lebensthema gestellt. Sie versuchen

Ihre Dinge vollkommen gut hinzubekommen. Sie arbeiten intensiv und bis an den Rand Ihrer Kraft. Ihre Gabe ist für sie zur Aufgabe geworden. Und Sie ahnen auch, dass es gut sein wird, über Ihrer Lebensaufgabe zum Frieden zu finden. Es sollte der Zeitpunkt nahen, dass Sie genug zurückgegeben haben und im Einvernehmen mit Ihrem Selbstbild loslassen dürfen.

Sie haben solche Gedanken, auch ohne dass wir darüber sprachen, natürlich im Blick. Wenn also unser gemeinsamer Kollege, Herr Prof. Rolfes, zum Abschluss Ihrer hauptberuflichen Tätigkeit gemeinsam mit Herrn Dekan Wittekind mit Ihnen einen ökumenischen Dankgottesdienst im Dom zu Fritzlar feiern wird, dann deutet dies auf die bevorstehende Absolution hin. Auf die Loslösung von der Notwendigkeit, noch länger zurückzugeben, was Sie in ihrem Leben bekommen haben und was Sie sich nicht selbst zurechnen.

Sie haben mir vor längerer Zeit einmal gesagt, sie seien ein evangelischer Katholik. Kürzlich ergänzten Sie: Ihre Christlichkeit sei zu 99 % überkonfessionell und zu 1% katholisch. Ich verstehe sehr gut, dass Sie im Rahmen ihrer kirchlichen Herkunft dem Werk und der Tat einen besonderen Wert beimessen. Ich spüre *auch* die Sehnsucht in Ihnen, sich von einer Last zu verabschieden, die Sie in den letzten Jahren körperlich an den Rand ihrer Kraft gebracht hat.

Mögen Sie also in einem ökumenischen Dankgottesdienst den Freispruch und die Entlastung von Ihrem Werk erhalten. Dann wird all' das, was Sie selbstverständlich auch nach Ihrer Emeritierung noch beforschen werden, eine Tätigkeit auf dem Spielbein werden.

Dass Sie heute statt eines persönlichen Geschenks eine Spende für die diakonische Einrichtung Hephata erbitten, zeigt Ihr Sensorium für Bedürftigkeit. Wir als Fachbereich haben uns dennoch erlaubt, darüber hinaus uns mit einem Präsent, auf dem Sie uns alle wiedersehen werden, bei Ihnen in bleibender Erinnerung zu halten.

Ich wünsche Ihnen beiden, Frau Messner und Herr Messner, mit dem Ruhestand einen wunderbaren Neuanfang.

Dankeswort

Hartmut Holzapfel

Es ist schon gesagt worden: Herr Messner hat ein gutes Gedächtnis. Damals, als die Zusage zustande kam, die heute einzulösen ist, wurde von Haushältern (ernsthaft!) darüber diskutiert, ob nicht die beamteten Teilnehmer des Landes schulbeirates für ihre Tasse Kaffee einen Obulus zu entrichten hätten: schließlich erhielten sie doch Tagesgeld für die Dienstreise. Das war der Hintergrund für die Bemerkung, dass ich wenig Gratifikation für das Engagement in diesem Gremium versprechen könne: außer dem Angebot, in später Zukunft zur Verabschiedung die Festrede zu halten.

Nun ist es so weit. Ich bin dankbar, dass Professor Messner mein so leicht dahin gesprochenes Wort angemessen variiert hat; er hatte immer eine gewisse Souveränität im Umgang mit Ministerworten. Denn natürlich scheidet er hier vor allem aus der akademischen Gemeinschaft aus, und da sind andere die angemesseneren Festredner als ein Politiker im Ruhestand. Aber ein paar Worte zu sagen: Das mache ich in jedem Fall gern.

Da ich im Ruhestand bin, brauche ich mich zur aktuellen Politik nicht zu äußern. Sonst wäre das ja ein reizvolles Thema: was denn nun geworden ist aus dem, was man damals diskutiert hat. Man könnte fragen, wie das denn nun eigentlich gekommen ist, dass wir in einer Welt von Rastern, Modulen und Tests angekommen sind, der gegenüber sich die einstmals so gescholtenen Bildungspläne aus dem Jahre 1957 heute nachgerade als Manifeste pädagogischer Freiheit lesen. Und weshalb es wieder das alte Lied ist: dass Schule und Pädagogik der Melodie folgen (folgen müssen?), die in den tonangebenden Sektoren der Gesellschaft gesungen wird. Schließlich sind dort ja inzwischen Tausende von teuer bezahlten Menschen damit beschäftigt, einen erheblichen Teil ihrer wertvollen Arbeitszeit Einträgen in Tabellen zu widmen, die offensichtlich nur für die Softwarefirma von Nutzen sind, die sie erfunden hat. Je weniger eine Gesellschaft ihrer Maßstäbe gewiss ist, desto mehr neigt sie offenbar zum Messen.

Das also will ich hier nicht erörtern. Es muss hier wohl auch nicht sein, weil es eine Konstante gibt, an die heute eher zu erinnern ist: nämlich die Beharrlichkeit, mit der Prof. Messner selbst immer und zu jeder Zeit auf dem Eigensinn der Pädagogik beharrt hat, und dies mit dem ihm selbst eigenen Eigensinn auch immer und zu jeder Zeit nachhaltig vertreten hat. Da war er ja durchaus kein bequemer Gesprächspartner, und er selbst hat es dabei auch nicht leicht gehabt: dazu gehörte auch die Erfahrung, dass in dem anderen Ministerium („Haus“ sagte man damals) wieder auseinander genommen wurde, was er in dem einen Ministerium mühsam zusammen gefügt hatte.

Aber dass er, und mit ihm die Kasseler Lehrerbildung, alles in allem doch mit Stolz auf das verweisen können, was sie erreicht, was sie durchgesetzt haben, ist gerade deswegen wahr. Vielleicht lag das daran, dass er neben seiner Beharrlichkeit auch eine Fähigkeit besaß zu sehen, wo es nicht mehr weiter ging und man daher erst einmal pausieren und festhalten musste, was man erreicht hatte, statt sich in Kämpfen zu verzetteln, mit denen man sich nur noch beweisen konnte, wer recht hatte, aber in der Sache selbst nicht weiter kam.

Dass die Schule nicht Fächer, sondern Kinder unterrichtet: diese einfache Wahrheit ist hier in Kassel immer gewusst worden. Es war damals schon richtig und ist es heute unverändert: in Kassel wird Lehrerbildung als ein Auftrag sui generis verstanden, und nicht als Zusatzprogramm zur Fachwissenschaft. Ich denke, dass Ihnen das viele von denen, die hier ausgebildet wurden, danken.

Nun bin ich selbst seit vielen Jahren den Themen jener Jahre untreu geworden, und auch Mitglied des Landtages bin ich nicht mehr, wo wir uns ja auch nach meinem Ausscheiden aus dem Ministeramt gelegentlich über den Weg gelaufen sind – der Vorsitzende des Ausschusses für Wissenschaft und Kunst war der Hochschule ja nicht so fern. Seit fünf Jahren bin ich nun Vorsitzender des Hessischen Literaturrates – und da sich Professor Messner erfreulicherweise auch den Märchen gewidmet hat (das gehört ja irgendwie hier in Kassel auch zum genius loci), ist die Wahrscheinlichkeit so gering nicht, das wir uns auch fürderhin noch gelegentlich sehen. Ich würde mich darüber jedenfalls sehr freuen.

Heute aber ist erst einmal der Tag, an dem Danke zu sagen ist.

Rede zur Verabschiedung von Rudolf Messner

Werner Blum

Es war vereinbart, dass ich hier für die Kasseler Forschergruppe zur Empirischen Bildungsforschung rede, die Rudolf Messner bekanntlich seit Beginn 2002 geleitet hat. Aber naturgemäß fließt in eine solche Rede noch mehr ein, denn wir beide, Rudolf, kennen uns ja schon seit über 35 Jahren, seit wir an diese Hochschule kamen (die wir beide so lieben, dass wir sie trotz anderweitiger Angebote nicht mehr verlassen wollten). In dieser langen Zeit ist mir ein besonderer Wesenszug von Dir aufgefallen, den ich immer an Dir bewundert habe und der auch aus meiner Sicht eine wesentliche Grundvoraussetzung für den Erfolg der Kasseler Forschergruppe war: Deine – so will ich es nennen – „unerbittliche Inhaltlichkeit“. Dies will ich in den Mittelpunkt dieser (wie vereinbart) fünf Minuten stellen.

Unerbittliche Inhaltlichkeit – Das ist die Art, Rudolf, mit der Du Dich den Dingen näherst. Dem kann man nicht ausweichen, es gibt kein Abschweifen in bequeme Oberflächlichkeit, wenn man mit Dir spricht. Du denkst Dich blitzschnell in die Sachen hinein und bringst sie – unerbittlich inhaltlich – auf den Punkt. Dein Gegenüber ist dann manchmal – verzeih mir, Rudolf – eher eine Art Katalysator für die Entwicklung weiterführender Gedanken. Du durchdenkst das bis ins fachliche Detail hinein, Du ordnest es theoretisch ein und ziehst Folgerungen, insgesamt also eine zutiefst *wissenschaftliche* Herangehensweise an alle Dinge, alles ungeheuer beeindruckend und mitunter – verzeih mir erneut, Rudolf – von einer fast einschüchternden Brillanz.

Diese unerbittliche, von immerwährender wissenschaftlicher Neugier gespeiste Inhaltlichkeit war dann die ideale Voraussetzung für die Leitung der Kasseler Forschergruppe, die vor sieben Jahren, ausgehend von unserem gemeinsamen Forschungsprojekt DISUM, entstanden ist. Du hast die Forschergruppe von Anfang an theoretisch ausgerichtet (wichtige Stichworte sind hier selbständiges Lernen im anspruchsvollen Fachunterricht sowie Balance zwischen Lehreranleitung und Schülerselbständigkeit), Du hast stets auf die wissenschaftliche Qualität dieses Unternehmens geachtet, Du hast die Forschergruppe

zusammengehalten und vorwärts gebracht, und all dies nicht nur durch allgemeine Motivationshilfen, sondern zum einen auch durch konkrete inhaltliche Beratungen und strategische Hinweise und zum anderen durch intensive persönliche Kontakte, was ja einen weiteren Wesenszug von Dir beschreibt. Manchmal hatte ich den Eindruck, Du kennst und durchschaust den jeweiligen Kern der diversen Projekte, ihre Besonderheiten, ihre Stärken und auch ihre Schwächen, besser als die Projektleiter selber. Ich habe mich übrigens öfter gefragt (und Du, Annelies, sicher auch): Was treibt Rudolf Messner bei all dem an, so dass er wenn nötig morgens zwischen 3 und 6 Uhr am DFG-Rahmenantrag weiterschreibt? Ich denke, es ist die Verpflichtung gegenüber der Wissenschaft und ein Stück weit auch die Verpflichtung gegenüber dieser Universität. Wir, die ganze Forschergruppe, sind Dir, Rudolf, für all Deine Arbeit und all Deine vielfältigen Unterstützungen sehr dankbar, für Deine (im besten Wortsinne) fortwährende Führung der Forschergruppe. Auch ich persönlich danke Dir herzlich für unsere intensive Zusammenarbeit seit über sieben Jahren, durch die ich so viel lernen konnte. An dieser Stelle möchte ich auch der Uni Kassel und speziell Herrn Gabler danken, der uns damals zusammengeführt und uns eine Anschubfinanzierung verschafft hat, woraus sich dann die Forschergruppe entwickelt hat.

Aber nicht nur wissenschaftlich habe ich von Dir profitiert, Rudolf. Dir verdanke ich u. a. auch die Begegnung mit Jakkolo (Shuffleboard). Das ist auch ohne die Aussicht, Plüschtiere gewinnen zu können, ein äußerst reizvolles Spiel, das inzwischen auch meine Enkel spielen. Und überhaupt wäre es ganz schief, Dich auf Wissenschaft zu reduzieren. Du bist vielseitig interessiert, Du malst, wanderst, schreibst Geschichten, und – das freut mich ganz besonders – Du bist auch an Mathematik interessiert, auch erkenntnistheoretisch. Mein kleines Geschenk, verbunden mit meinem nochmaligen herzlichsten Dank für unsere Kollegialität und unsere Freundschaft, gehört zu diesem Thema (es geht um Schönheit in der Mathematik).

Rudolf, ich wünsche Dir alles Gute und ich wünsche mir und uns, dass Du nun, wo Du ab dem kommenden Semester ja permanent ein Forschungssemester hast, noch mehr für die Forschergruppe da sein kannst – Wir brauchen Dich, Rudolf!

Ansprache anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Messner

Dietfrid Krause-Vilmar

Du wirst heute viele gut gemeinte Worte hören, die Dir den Abschied von der Universität erleichtern möchten, und auch meine Worte sollen Dir den Abschied nicht schwer machen. Und doch ist es also so weit. Ein gutes Vierteljahr noch. Deine Emeritierung steht unmittelbar bevor. Du hast noch einmal drei Jahre zugegeben, die, so wenigstens kommt es mir vor, ziemlich schnell verstrichen sind.

Dein Abschied vom Fachbereich Erziehungswissenschaft hat etwas ganz Besonderes, das zugleich mit Deiner Person und der Geschichte unseres Fachbereichs zu tun hat: Du gehst nach der Emeritierung von Ariane Garlichs und Hans Rauschenberger, nach dem frühen Tod Klaus Heipckes, nach der Emeritierung Wolfdietrich Schmied-Kowarzik als „letzter“ der erziehungswissenschaftlichen „Gründergeneration“ in Kassel. Und diese erste Generation von Pädagogen, ob sie aus Konstanz, Klagenfurt, Frankfurt, Bonn oder Hamburg kam, hatte ein gemeinsames geistiges Band, das auch für mich, der ich später aus Marburg kam, sehr wichtig werden sollte. Und obwohl ich nun selbst schon vier Jahre als Hochschullehrer im Fachbereich 1 entpflichtet bin, empfinde ich Deinen Abschied heute – durchaus auch persönlich – als das definitive Ende einer äußerst produktiven langen Zeit einverständiger und anregender Zusammenarbeit im Kollegenkreis. Das gute Verständnis, das wir untereinander hatten, war weder universitätsüblich noch gar selbstverständlich. Ich habe es immer als ein Geschenk wahrgenommen.

Und worin gründete dieses Einverständnis in wichtigen Grundfragen zwischen uns, was war der Kern unseres pädagogischen Konsenses?

Es ist nicht leicht, das hier in wenige Worte zu kleiden.

Ich glaube, wir waren uns prinzipiell darin einig, wo die Reise in der Pädagogik hingehen sollte und was unser eigener Anteil als Hochschullehrer dabei sein kann und muss. Das hat mit Politik und mit Moral zu tun – ausgesprochen oder nicht. Vermutlich hätten wir uns schon in den 70er Jahren auf die

Kriterien verständigen können, die etwa 30 Jahre später Hartmut von Hentig als „Maßstäbe von Bildung“ genannt hat, dass es gelte, Abwehr und Abscheu gegen Unmenschlichkeit, Wachheit für letzte Fragen mit Verständigungsbereitschaft und Verantwortung in der res publica zu verbinden. Oder auf den Satz des Comenius von der Schule als einem freundlichen Ort – eine umstürzlerische Perspektive damals wie heute. Auf die „res publica“ komme ich noch zu sprechen – zu unserem Selbstverständnis gehörte die Politik – in der Hochschule und darüber hinaus.

Worin materialisierte sich nun dieses „geistige Band“ konkret, in der Praxis? Ich will es für fünf Tätigkeitsfelder andeuten, und dabei Deinen Anteil nicht verschweigen, da Du in jedem dieser Bereiche nicht nur eine maßgebliche Rolle spieltest, sondern auch ein besonderes Profil eingebracht hast.

Reform des Studiums und der Lehrerbildung

Wir wollten und haben in Kassel die Lehrerbildung vom Kopf auf die Füße gestellt, neu konzipiert und das Neue auch erprobt. Um es knapp zu kennzeichnen: wichtig waren uns die Kriterien: Historisch-politische Bildung, Praxisorientierung und kritische Selbstreflexion. Historisch-politische Bildung war uns nach dem Schiffbruch der Lehrerschaft 1933 zentral; deshalb erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium. Praxisorientierung, um nicht zuletzt auch den künftigen Philologen die Chancen der Didaktik und Methodik zu öffnen und kritische Selbstreflexion, um der Psychologie, besonders der Psychoanalyse Zugang zur Lehrerbildung zu verschaffen. Von Anbeginn Deiner Kasseler Tätigkeit an bis zum heutigen Tag hast Du Dich mit der Reform der traditionellen Lehrerausbildung auf das engste verbunden. Um hier Innovationen zu ermöglichen, bedurfte es theoretischer Begründungen, koordinierender Anstrengungen und – last but not least – strategischer Handlungsinitiativen innerhalb der Hochschule und im Bereich der Landespolitik. Nachdem der Prozess der Einrichtung des Kernstudiums abgeschlossen war, musste es bald gegen Reduzierungen, Einschnitte und Abstriche energisch verteidigt werden. An dieser „Front“ hast Du Jahrzehnte lang unermüdlich, ideenreich, hartnäckig und auch unnachgiebig gekämpft. Diese Auseinandersetzung hast Du zugleich mit Deinem Temperament begleitet, mit einem unerhörten „drive“, der nicht nur im wissenschaftlich-politischen Feld zu beobachten war.

Auch hierbei haben wir mit den Studierenden gemeinsam das Kernstudium über verschiedene Hürden gehoben. Zwei Studierende, Du und ich – eine paritätisch besetzte Kommission – reiste damals nach Wiesbaden, um im Wissenschaftsministerium mit Argumenten die Studienreform zu sichern.

Ich bin sicher, dass ohne diesen langen Atem, den wir in dieser Frage – immer wieder auch von Dir angeregt und aufgefordert – bewiesen haben, das Kernstudium sich nicht hätte halten können. Nach mehr als zwei Jahrzehnten hat schließlich ein Hessischer Kultusminister das Kasseler Kernstudium als vorbildlich für die Lehrerausbildung an den anderen Universitäten des Landes öffentlich vorgestellt. Später wurde es auch von den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen in Frankfurt, Gießen und Marburg anerkannt.

Gemeinsam mit Studierenden lehren und lernen

Wir haben den Studierenden etwas zugetraut und auch zugemutet. Das Projektstudium zum Beispiel bedeutete eine große Chance für viele Studierende, mit uns Hochschullehrern gemeinsam Akzente im Studium zu setzen. Es sind unzählige ganz hervorragende Projekte entwickelt und entsprechende Arbeiten geschrieben worden.

Wir hatten keine Assistenten und Mitarbeiter. Wir haben gemeinsam mit den Studierenden die Dinge selbst in die Hand genommen. Und wir haben mit anderen Disziplinen gerne und gut zusammengearbeitet, Du besonders mit den Literaturwissenschaftlern, Klaus Heipcke mit den Mathematikern, Herbert Hagstedt mit den Physikern, ich mit den Historikern usw. Das war konzeptionell bedacht.

Wenn man sich die Themen Deiner Lehrveranstaltungen anschaut, dann fällt methodisch und inhaltlich eine Breite auf, die nur bei theoretischer Unvoreingenommenheit und Aufgeschlossenheit, bei großer persönlicher Neugierde möglich ist. Keineswegs beschränkest Du Dich auf Fragen der Schulpädagogik im engeren Sinne, z. B. auf didaktische Theorien, oder auf bildungstheoretische Probleme. Gesellschaftliche, politische, kulturelle Themenkreise rückten immer wieder in den Mittelpunkt Deines Interesses – nicht zuletzt bis hin zu Fragen des Umgangs mit dem Nationalsozialismus, einer der Grundfragen unserer Zeit in den letzten Jahrzehnten. Die Zusammenarbeit mit anderen

Disziplinen (Germanistik, Philosophie) ergab sich hierbei als eine Selbstverständlichkeit.

Auch in unserem eigenen Fachbereich haben wir zwischen den Philosophen, Theologen, Psychoanalytikern und uns die Fachgespräche vertieft (Ringvorlesungen und entsprechende Veröffentlichungen).

Und bei alledem nahmen wir den einzelnen Studierenden im Rahmen unserer Möglichkeiten ernst. Die Vor- und Nachbereitung Deiner Seminare und Vorlesungen und die Begleitung der Studierenden im Semester hast Du sehr sehr gewissenhaft durchgeführt. Trotz vielfältiger Belastungen durch Gutachten, Prüfungen, Forschungen u. a. waren Dir jede einzelne Seminarsitzung und jede einzelne Vorlesung wichtig und Du entwickeltest neue Ideen, suchtest anschauliche Materialien, um die Lehre attraktiv, anregend und informativ, vor allem jedoch, um sie wirksam zu gestalten.

Die Lehre, heute vielfach von manchen leider eher zweitrangig eingestuft gegenüber der Forschung, war für uns ohne jede Frage erstrangig.

Die Region ernst nehmen

Ein weiterer Schwerpunkt ist Dir mit der Vernetzung der Erziehungswissenschaft mit der regionalen Schulpädagogik in Kassel und Nordhessen gelungen. Insbesondere als Leiter des Referates für Schulpraktische Studien konnten die Kontakte zu den Schulen und den Schulämtern vertieft und aktualisiert werden.

Unvergessen der Buchtitel, in dem Beiträge des Mentorentages im Jahre 1979 zusammengefasst erschienen: „Unterrichtet wird auch morgen noch!“, herausgegeben von A. Garlichs, Dir, Frau Möhle und Kay Spreckelsen. Der Titel war zu jener Zeit offensives Kontrastprogramm, als die Landesregierungen Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr einstellten und viele – auch in unseren Reihen in der Lehrerausbildung – bereits innerlich Abstand zu gewinnen und zu vermeiden suchten, wie man damals sagte, „in die Arbeitslosigkeit auszubilden“.

Zahlreiche fachliche Beziehungen zu Persönlichkeiten (nicht nur institutionell zu sehen) der nordhessischen Schullandschaft wurden aufgebaut und gehalten.

Erziehungswissenschaftliche Begleitung in kritischer Solidarität mit Lehrenden und Empathie mit den Schülern der OSW zeichnen die Praxisnähe ebenso aus wie die praktische Schulforschung.

Forschungstätigkeit

Die meisten von uns sind in den Anfangsjahren der Gesamthochschule Kassel als junge Wissenschaftler berufen worden, mit Anfang oder Mitte 30. Und bei Dir, der Du fast 37 Jahre hier tätig warst, ist das Profil eines außergewöhnlich vielseitigen, in Forschung und Lehre herausragenden Kollegen zu erkennen. Ich will es ganz deutlich sagen: Deine fachwissenschaftliche Autorität war eine der tragenden Säulen des Fachbereichs, insbesondere der Fachgruppe Erziehungswissenschaft und des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums gewesen.

Im Rahmen Deiner vielseitigen Forschungen möchte ich die Initiative und neun-jährige Leitungstätigkeit im von der „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ eingerichteten Kassel- Bielefelder Graduiertenkolleg „Schulentwicklungsforschung“ hervorheben, die Du im Anschluss an Deine Tätigkeit als DFG-Gutachter übernommen hast. Aus diesem Kolleg sind nicht nur zahlreiche erfolgreich abgeschlossene Dissertationen und Habilitationen hervorgegangen, sondern der Forschungsschwerpunkt Schulentwicklungsforschung kam auch dem Fachbereich und der Universität zugute, wie z. B. auch aus der Stellenstruktur des Fachbereichs abzulesen ist. Ein weiteres DFG-Projekt wurde von Dir zusammen mit dem Kollegen Werner Blum und anderen in unserer Universität verankert.

Verantwortung in der res publica

Wenn es um die Sache ging, sei es das Kernstudium, die Reform der Lehrerbildung, seien es grundsätzliche Bildungsfragen – hier konnten Dir Macht- und Würdenträger als solche nicht imponieren. Ob Minister oder Präsident, Du hast notwendige Innovationen und Veränderungen mit unmissverständlicher Deutlichkeit vertreten. Drohgebärden seitens der Obrigkeit schreckten

Dich nicht. Dahinter stand eine kritische Urteilsbildung, die sich argumentativ klar ausweisen konnte. Du vermochtest auch lang anhaltende Dissensphasen mit Regierenden auszuhalten.

Nicht zu vergessen Dein Engagement im Rahmen der Selbstverwaltung der Hochschule. In allen bedeutenden zentralen Gremien der GHK, im Konvent, im Senat und im Forschungsausschuss warst Du Jahre lang aktives Mitglied. Als dienstältester Professor hast Du zeitweise die Sitzungen des Senats geleitet (und warst erstaunt über diesen erreichten Status).

Manche Konventsrede war klärend und deutlich. Vielleicht eine der für unseren Umgang miteinander fast wichtigsten Fähigkeit möchte ich so formulieren: In besonderem Maße hast Du eine Wahrnehmung für Situationen, in denen einem von uns Unrecht geschieht, wenn Verletzungen, Herabsetzungen oder Unterstellungen erfolgen. Nicht selten hat in Sitzungen des Konvents oder des Fachbereichs eine solidarische Stellungnahme von Dir nicht nur klärend, sondern auch befreiend gewirkt. In dieser Richtung möchte ich dem Fachbereich wie auch jeder anderen Gemeinschaft Nachfolger wünschen.

Berühmt, allseits bekannt, von einigen Sekretärinnen vielleicht nicht immer leicht hingenommen ist Deine Genauigkeit und Gründlichkeit, bis in die letzten Einzelheiten. Dahinter steht eine Gewissenhaftigkeit, die sich dem öffentlichen Amt verpflichtet weiß – bis hin zur präzisen Rechnungslegung und Überprüfung. Dass Du die Professur von Anfang an bis heute begreifst als eine Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft und dem Staat, die dies ermöglichen, gegenüber der Öffentlichkeit, habe ich immer wieder erlebt.

Schluss

Dass Du weiter wissenschaftlich tätig sein wirst, versteht sich für mich von selbst. Warum auch soll ein erfolgreicher Wissenschaftler aufhören zu denken und zu schreiben – nur weil die Dienstzeit beendet ist? Es war ja nicht nur Diensterfüllung, was Du geleistet hast.

Du hast es gern getan. Du wolltest etwas bewegen und es ist Dir gelungen.

Und ich habe vor allem deshalb von unserer guten Verständigung innerhalb der Gründergeneration gesprochen, weil ich mir sicher bin, dass dies Früchte

getragen hat. Ohne dies zu überhöhen oder zu überschätzen, habe ich doch genug Anhaltspunkte dafür, dass wir im Kern unseres Selbstverständnisses von einer großen Zahl ehemaliger Studierender und heutiger Lehrer und Lehrerinnen, Bildungsarbeiter, Historiker, Journalisten, Manager und Professorinnen verstanden worden sind. Davon zeugen nicht nur beeindruckende Arbeiten der Studenten, sondern auch deutliche Rückmeldungen von beruflich tätigen Absolventen unseres Kasseler Kernstudiums. Man braucht sich nur einmal die späteren beruflichen Wege ehemaliger Projektgruppen-Studierender vor Augen zu führen, um zu sehen, dass die Studienzeit hier große Anteile hatte. Ich will keine Namen nennen, aber die Mitglieder des in den frühen 80er Jahren mit Deiner Begleitung gestarteten Leseprojektes haben, jeder auf seine Weise, den Grundgedanken des gemeinsamen Lehrens und Lernens aufgegriffen und weiterentwickelt.

Lieber Rudolf, der nun erreichte Lebensabschnitt enthält auch eine Chance, gelassen und souverän zurück und nach vorne zu blicken.

Abschließend erlaube ich mir, Dir gleichwohl – hier wiederhole ich mich allerdings – einige schöpferische Pausen – mit Deiner lieben Frau Annelies – zu wünschen. Da ich Deine Frau kenne, sehr schätze und um ihren bedeutenden Anteil an Deinem Leben weiß, möchte ich sie gerne in diese Würdigung Deiner Person ausdrücklich einschließen.

Warum gerade die Offene Schule Waldau?

Klaus Lindemann

25 Jahre hat sich Rudolf Messner mit der Offenen Schule Waldau (OSW) beschäftigt. Es ging ihm wie uns um eine bessere Schule. Aber *wie* er das machte, davon will ich heute einen Eindruck vermitteln.

Es war nach schwierigen Jahren befreiend für uns. Nach einer Woche der Beobachtungen und Gespräche hielt Rudolf Messner im Herbst 1984 einen Vortrag über die Offene Schule Waldau. Er wurde ein halbes Jahr später von der Planungsgruppe in den „Materialien Nr. 2“ publiziert. Auf diese Fassung beziehe ich mich heute.

Nach einer Würdigung der beiden für die Schule wichtigsten Politiker, Ruth Wagner und Hans Krollmann, begründet Rudolf Messner in diesem Text die intensive Beschäftigung mit einer einzelnen Schule – in Hessen damals keineswegs selbstverständlich: „Die besondere Aufmerksamkeit für die Offene Schule Waldau rechtfertigt sich (aber) daraus, dass hier ein Erneuerungsversuch dem *Ganzen* einer Schule gilt: von der Schularchitektur bis zum Tageslauf von Schülern und Lehrern“.¹

Wir können also davon ausgehen, dass wir für ihn nicht ganz uninteressant waren. Was machte Rudolf Messner so kostbar für die Offene Schule Waldau?

Als Professor hat er sich immer wieder diskret in die Praxis der Mittelstufenschule hineinbegeben, den Kindern zugeschaut, zugehört, Unterricht besucht, Gespräche mit den Lehrern geführt, sogar an Festen teilgenommen, sodass eine meiner Gesprächspartnerinnen etwas locker feststellte: „Er war immer da, wenn was los war.“ Ich denke, er tat dies, weil er wusste, dass man über eine Sache oder über Menschen nur reden oder – ihre Arbeit – gar erforschen kann, wenn man sich ganz persönlich auf sie „eingelassen“ hat.

1 Rudolf Messner: Offene Schule Waldau – wie sich eine Gesamtschule von innen erneuert. GSW „OS“, Materialien Nr. 2, 1985, S. 13

„Erforschen“, das ist nur möglich, wenn man das Gesehene, aber auch das Gefühlte, die Bezüge, die Atmosphäre in Sprache fasst, ohne dass diese Sprache die Wirklichkeit zudeckt, deformiert oder sie gar ersetzt; sie vielmehr erschließt und mitteilbar macht. In diesem Sinne ist Rudolf Messner – wie Hartmut von Hentig, der bedeutende Bielefelder Pädagoge, – ein *Sprachmeister*.

Mit dem Text von 1984 und vielen anderen begeisterte er das Kollegium, die Zuhörer der Vorträge, aber auch die Leser, denen Sie allen das schulische Geschehen in kleinen „Impressionen“ erschlossen, ehe Sie es analysierten und auf den Begriff brachten. Wie wohlwollend, ja liebevoll das formuliert ist, mögen einige Sätze zu dem sog. „Offenen Anfang“ (aus der ersten Skizze im Kapitel „Zeit zum Anfangen“) zeigen: „Insgesamt erstaunlich: Eine Schule, die sich Zeit lässt anzufangen. Als Besucher profitiere ich sofort davon: Die Kinder haben AUCH ZEIT, mich auszufragen und das über Person und Grund meines Hierseins Erfragte sofort weiterzugeben. Sie zeigen auch die ‚Schüler-Steckbriefe‘ an der Wand. Ein Mädchen führt noch einmal vor, was sie schon bei der Akrobatik-Nummer der Übergabefeier (des Neubaus) gezeigt hat: wie gut sie Radschlagen kann.“²

Noch ehe die Offene Schule Waldau ausgebaut war, wurde sie durch Sie bekannt in Kassel nach einem Jahr bereits, dann bald in Hessen (dank Ulrich Steffens' Wiesbadener Arbeitskreis „Qualität von Schule“ (seit 1985), in dem Sie die OSW vorstellten.

Für die Schule selbst war der ursprüngliche Titel Ihres Vortrags besonders wertvoll – und befreiend: „Offene Schule – über die Rückgewinnung von Überschaubarkeit und Gesellschaftsbezug im Schulalltag“. So war noch nicht über eine hessische Gesamtschule nach 1969 gesprochen worden. Unüberhörbar, aber nicht unsolidarisch, bestand Rudolf Messner darauf, dass in der auch ihm wichtigen hessischen Gesamtschulreform fundamentale Qualitäten von Schule verloren gegangen waren, so dass eine *Rückbesinnung* notwendig wurde. Nicht zufällig unterstützte er den Rückgriff auf die Reformpädagogik, die dank Enja Riegel, Dieter Grobe und Wolfgang Elsas in die OSW Einzug gehalten hatte.

2 Ebd., S. 4

Fast noch erstaunlicher erscheint mir, dass in dem Vortrag eines Hochschullehrers *ein* Wort an prominenter Stelle stand, das aus dem Reformdiskurs in Hessen verschwunden war: *Schulalltag*. Messner gab mit der Autorität des Erziehungswissenschaftlers der vom Lehrer und natürlich den Lehrerinnen jeden Tag zu leistenden Arbeit ihre Bedeutung zurück; *einer Arbeit*, in der ganz neuen Anforderungen zu entsprechen, aber zugleich an die Erfahrungen der alten Schulmeister anzuknüpfen war. Und: Er machte dem Kollegium bewusst, dass es dabei kreativ wurde, ja „Erfindungen“ machte.

Die Fundamente der Arbeit von Rudolf Messner in und mit der OSW waren,

1. dass er sorgfältig *beobachtete und recherchierte*, also die Schule ernstnahm;
2. *unerwartete Nähe* herstellte. Nähe z. B. – kaum zu glauben – durch Fußball. „Der Fußball in der Kasseler Schulforschung (in der HNA: Der Professor als Libero)“ wäre ein ganz eigenes Kapitel, das hier leider nicht ausgebreitet werden kann. Diese Nähe machte Rudolf Messner für uns sogar noch wichtiger als Hartmut von Hentig, dem ein solcher Stadtteil und seine Kinder doch recht fremd gewesen wären – und der Fußball vermutlich auch!
3. Ein drittes Fundament war sein Vertrauen; genauer: dass er einen *Vertrauensvorschuss* gab, dadurch *Vertrauen erntete und Qualität stiftete*.

Man wäre fast versucht, Rudolf Messner einen Freund der OSW zu nennen, aber als Beobachter von außen, als Wissenschaftler musste er auch den Finger in offene Wunden legen. Das tat er; und dass er dies tat, ohne die Wunde schlimmer zu machen (das Bild einer Kollegin), das Gegenteil ist richtig, das machte ihn wenigstens zu einem *critical friend*. Diese Einschränkung musste er mit dem Schulleiter teilen.

Ein besonderer Glücksfall war, dass ihm eine Ehefrau zur Seite steht, die durch ihre Gastlichkeit, ihren klaren Blick – und ihre Kochkunst – seine Nähe in der gemeinsamen Arbeit mit uns glaubwürdig, ja authentisch machte. So beginnt das Protokoll einer Sitzung in der Wohnung von Annelies und Rudolf Messner über „25 Jahre Offene Schule“ mit folgendem Vermerk:

Protokoll der Sitzung vom 1. August 2007:

„Von Frau Messner, der wir herzlich danken, wurde kredenzt:

*Graukaas-Suppe aus Tirol
Rucola-Salat mit Parmesan.*

*Als Begleiter trat diesmal ein als leichter Weißwein angekündigter
Grechetto Villa Monticelli auf ...*

Abgerundet wurde das Essen diesmal mit Panna Cotta und Mocca.“

Tief in der Schuld der Köchin wurde die Diskussion
über die sog. Waldau-Konferenz
eröffnet“.

(Protokollant: Rolf Otto – wer sonst?!)

Ich komme zum *Schluss* noch einmal auf die für die Offene Schule Waldau so entscheidende Publikation von 1984/5 zurück. Auf der letzten Umschlagseite des erwähnten Heftes hat die Planungsgruppe einen zentralen Satz Rudolf Messners abgedruckt, der der Schule aus dem „Gesamtschuldilemma“ heraus-half und der nahezu zu ihrem Credo wurde:

Nur wenn Schule
für *alle* Schüler attraktiv ist,
weil sie alle *individuell* fördert,
wird die bestmögliche Förderung
auch der Benachteiligten
möglich sein.

Und ganz im Tenor seiner freundlichen, aber auch klärenden Laudationes, von denen ich selbst profitiert habe, kann ich nach 25 Jahren mit *einem* Satz bilanzieren:

*„Rudolf Messner –
Es gibt ihn, den guten Schulbegleiter aus der Wissenschaft.“*

Grußworte zum Überreichen des Rudolf Messner gewidmeten Bandes anlässlich seiner akademischen Abschiedsfeier

Dorit Bosse & Peter Posch

DB: Wie Sie angesichts der eindrucksvollen Rednerliste sehen können, hat die Universität Kassel keine Kosten und Mühen gescheut, für Rudolf Messner eine glanzvolle akademische Abschiedsfeier auf die Beine zu stellen. Ich darf Ihnen nun einen der special guests des heutigen Nachmittags vorstellen, Peter Posch von der Universität Klagenfurt.

PP: Ich kenne Rudolf Messner schon sehr lange. Wir haben gemeinsam in Innsbruck studiert, waren beide in Konstanz Assistenten und auch nachdem sich unsere Wege getrennt haben, haben sich immer wieder Gelegenheiten zur Zusammenarbeit ergeben. Nicht zuletzt waren gemeinsame Reisen nach Canada und England Ausdruck unserer Freundschaft.

Es gibt vermutlich nicht viele Wissenschaftler, die mit einer so breiten Anerkennung rechnen können, die aus der schulischen Praxis in gleicher Weise kommt wie aus der scientific community unter Einschluss der primär quantitativ arbeitenden Kollegen.

Rudolf Messner repräsentiert ein hohes berufliches Ethos. Er übt den Beruf als Universitätslehrer nicht nur aus sondern lebt ihn als Berufung. Bereits bei seiner Hochzeit mit Anneliese hat sein Onkel, der bekannte Naturrechtler Johannes Messner gemeint: Sie muss damit rechnen, in der Ehe die Wissenschaft als Nebenbuhlerin neben sich zu haben, mit der sie seine Liebe teilen muss. Ich bin ziemlich sicher, dass sie den Wahrheitsgehalt dieser Prognose bestätigen wird.

Der renommierte Erziehungswissenschaftler Elliott Eisner aus Stanford hat einmal gesagt: „Meine Arbeit ist so befriedigend und persönlich bereichernd, dass ich es fast als Luxus betrachte, dafür auch noch bezahlt zu bekommen.“ Ich glaube zwar nicht, dass er ohne diesen Luxus lange durchhalten würde; die Feststellung jedoch, dass diesem Beruf hoher Eigenwert zukommt, trifft in vollem Ausmaß auch auf Rudolf Messner zu.

Die ethische Dimension betrifft seine im engeren Sinn wissenschaftliche Arbeit ebenso wie sein Engagement für die Lehre und seine beratende Unterstützung von Schulen. Besonders wichtig für Österreich war sein Engagement bei der Evaluation des größten österreichischen Entwicklungsprojekts, des IMST-Projekts („Innovations in Mathematics Science and Technology Teaching“) und die wertvollen Anregungen, die er und die Kollegen Prenzel und Schratz dem gegeben haben.

DB: Peter Posch und ich kennen uns über Rudolf Messner seit einigen Jahren – richtig zusammengeschweißt hat uns im letzten Jahr die Sorge darum, ob es uns gelingt, eine angemessene Publikationsform zu finden, die das wissenschaftliche Werk von Rudolf Messner würdigt und die seine weit verzweigten wissenschaftlichen Kontakte innerhalb Deutschlands, Österreichs und der Schweiz gebührend zum Ausdruck bringt. Rudolf Messner wollte keine Festschrift, die nach der Überreichung ungelesen im Bücherschrank verschwindet. Er wünschte sich ein Werk, das an die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion anknüpft und auch wirklich gelesen wird.

PP: Nun liegt zur Verabschiedung von Rudolf Messner ein umfangreicher Band vor: „Schule 2020 aus Expertensicht – Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung“.

Sowie ich Rudolf kenne, hätte er am liebsten alles selber gemacht, vielleicht sogar das ganze Buch selber geschrieben. Nachdem das aber doch nicht gut möglich war, zumindest nicht für diesen Anlass, haben Dorit Bosse und ich die Herausgabe des Buches übernommen. Die inhaltliche Orientierung des Buches „mögliche Zukünfte des Bildungswesens“ war aber Rudolf Messners Idee und trifft gut eine der wichtigsten Zielperspektiven seiner Arbeit: Die Schule auf die Ansprüche der Gegenwart und der nächsten Jahrzehnte vorzubereiten. Er hat dies durch seine wissenschaftlichen Beiträge, durch seine Bemühungen um die Lehrerbildung in Deutschland und durch praktische Arbeit mit Schulen (besonders mit Kassel Waldau) gezeigt. Dass die Universität Kassel eine führende Rolle in der Lehrerbildung in Deutschland innehat und auch der österreichischen Entwicklung viele Impulse gegeben hat, ist in hohem Maße auch Rudolf Messner zu danken.

Die große Zahl von Wissenschaftler/innen, die sich bereit erklärt haben, einen Beitrag für das Buch zu schreiben ist ein überzeugendes Zeichen der Wertschätzung, die Rudolf Messner entgegengebracht wird. Es war sein Ziel, die

besten Köpfe zu gewinnen, sich über „mögliche Zukünfte des Schulwesens“ Gedanken zu machen: Personen, die mitten in der Forschung stehen, Personen, die in der praktischen Arbeit an den Schulen stehen, Personen, die auf der politischen Ebene an der Weiterentwicklung der Schule arbeiten, auch Personen, die längst in Pension sind. Insgesamt haben 61 Expertinnen und Experten ihre Sichtweise zur Schule von morgen beige-steuert. Die Vorstellungen reichen von Realutopien wünschenswerter und zugleich wahrscheinlicher Entwicklungen bis zu dramatischen Szenarien einer den Gesetzen des freien Marktes überlassenen Schule.

Fünf zentrale Themenbereiche werden in den Zukunftsszenarien angesprochen:

Eine Übersicht über dominante gesellschaftliche Entwicklungstendenzen, von denen Auswirkungen auf die Schule erwartet werden oder bereits sichtbar sind.

Visionen einer Schule, in der alle Kinder gefördert und gefordert werden und die gegenwärtige Ausgrenzung sozial benachteiligter sozialer Schichten vermieden wird.

Visionen eines Unterrichts, in dem die unterschiedlichen Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen Berücksichtigung finden und in den die Schüler/innen aktiv einbezogen und zu Subjekten ihres Lernprozesses werden.

Visionen einer Lehrerbildung, die den wachsenden Ansprüchen im Hinblick auf fachliche, fachdidaktische, pädagogische und persönliche Kompetenzen gerecht wird.

Visionen der Entwicklung der einzelnen Schule als lernende Organisation und der Bedeutung einer Aktivierung des Wissens innerhalb des Systems.

Die Vorgabe an die 61 Autor/innen, die einzelnen Beiträge auf 15.000 Zeichen zu beschränken war nicht immer leicht durchzusetzen; sie hat aber dazu beigetragen, dass keine Literaturanalysen geboten wurden sondern persönliche Sichtweisen aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie sind der Reichtum dieses Bandes und dürften zugleich der Intention Rudolf Messners entsprechen, auch für die Zukunft des Schulwesens Spuren zu hinterlassen.

DB: Die thematische Breite des Bandes ist zugleich Ausdruck der Themenvielfalt, die Rudolf Messner im Laufe seines akademischen Lebens bearbeitet hat. Man könnte sagen, Rudolf Messner ist einer der wenigen Pädagogen, die in einem solch vielfältigen Themenspektrum geforscht haben. Oder kennen Sie

Wissenschaftler, die sich über die Themenbereiche hinaus, die Peter Posch gerade aufgezählt hat, auch noch mit den historischen Wurzeln des Rotkäppchen-Märchens beschäftigen, Lesebücher für den Grundschule schreiben und sich für das Geheimnis der Primzahlen interessieren? Oder Lessings Fabeln aus der Sicht des genetischen Lehrens betrachten, Fragen der Wissenschaftstheorie diskutieren oder über Theaterinszenierungen zu Sartres „Das Spiel ist aus“ publizieren?

Apropos breit gefächerte Interessen von Rudolf Messner: Vielleicht ist die Zeit reif, dass ich Ihnen eine heimliche publizistische Leidenschaft von Rudolf Messner verrate: Er schreibt regelmäßig Leserbriefe für diverse deutsche Zeitungen, für die anspruchsvollen Wochenzeitungen der eher intellektuellen Leserschaft ebenso wie für jenes reich bebilderte Tagesblatt, das während der Frühstückspause rasch konsumiert werden kann. Sei es, dass Rudolf Messner eine schlecht befundene Berichterstattung über die deutsche Innenpolitik kommentiert oder eine missratene Reportage über die Vierschanzentournee. Wir wollten Rudolf Messner mit unserem Band aber die Show nicht stehlen, zumal wir auch niemanden gefunden hätten, der sich beispielsweise mit den verschiedenen Techniken des Skispringens auch nur annähernd so gut auskennt wie Rudolf Messner, und haben uns daher auf erziehungswissenschaftliche Beiträge beschränkt.

Wenn du, lieber Rudolf, den Band eingehender studierst, wirst du merken, dass es neben der thematischen Systematik auch eine auf deine Biografie bezogene Logik gibt: Wir haben aus den verschiedenen Phasen deines akademischen Wirkens Wegbegleiter von dir gewinnen können, sich mit einem Beitrag zu beteiligen. Es gibt Beiträge aus deiner Innsbrucker Zeit, aus Konstanz, Bern, Klagenfurt und aus Zürich; es gibt Beiträge aus der Offenen Schule Waldau, dem Hessischen Kultusministerium und dem IQ Wiesbaden. Innerhalb der universitären Disziplinen sind neben der Erziehungswissenschaft u. a. auch die Psychologie, die Mathematik, die Deutschdidaktik, die Medienpädagogik und die Psychoanalyse vertreten.

Alle, die wir hier zusammengekommen sind, können nicht glauben, dass du dich mit dieser akademischen Feier wirklich von der Hochschule zu verabschieden gedenkst. Wir sind gespannt, auf welche Themenbereiche du dich in den nächsten Jahren in deiner wissenschaftlichen Arbeit konzentrieren wirst. Peter Posch und ich gehen gefasst in das nächste Jahrzehnt und wollen nicht

ausschließen, hier an dieser Stelle in 10 Jahren zu stehen und dir den Folgeb
band, Band 2, „Schule 2030 aus Expertensicht“ mit Beiträgen von neuen und
alten Weggefährten zu überreichen.

Aussichten

Hans Rauschenberger

Seit dem Spätsommer 2008 haben wir eine Krise der Finanzmärkte; in der Wirtschaft gibt es eine Rezession, und kann nur hoffen, dass daraus keine größere Depression wird. Die Staaten versprechen Hunderte von Milliarden als Bürgschaften und Zuschüsse. Noch kann sich der einzelne Bürger kein Bild machen, ob sie damit zu viel oder zu wenig tun. Auch zur Entwicklung der Schule lassen sich in dieser Lage kaum Prognosen erstellen. Eine gewisse Einigkeit scheint es zu geben, nämlich die, dass man heruntergekommene Schulgebäude instand setzen möchte, und das ist gut, aber daraus kann man für die Zukunft der Schule selbst noch keine Schlüsse ziehen. Die Aussichten scheinen trübe. Hat es je eine gesellschaftliche Situation gegeben, in der die Abhängigkeit der öffentlich verfassten Bildung vom Geld deutlicher hervorgetreten wäre als heute?

Aber auch in schwierigen Zeiten entwickelt sich das Schulwesen weiter; schon deshalb, weil das pädagogische Denken seiner Natur nach zukunftsbezogen ist. Man will in jeder neuen Situation Klarheit gewinnen über das, was aktuell zu tun ist, indem man unter verschiedenen Möglichkeiten die beste oder die am wenigsten schlimme herauszufinden versucht. Aus diesen Aussichten bildet sich im Alltag der Lehrer wie der Schulplaner eine realistische wenn auch begrenzte Zukunftshoffnung, und niemand will durch Unterlassung dazu beitragen, dass sich wieder einmal eine Situation zusammenbraut, in der jungen Menschen die Tür vor der Nase zugeschlagen wird. Man denkt nach über die Gegenwart, konstatiert, was sich als wahrscheinlich anmeldet, und versucht vorauszudenken, was dies bedeuten kann. Etwas Derartiges will ich jetzt auch tun. Ich werde einige Fragen stellen und die entsprechenden Antworten überlegen. Natürlich kann ich mich dabei irren. Aber nach meiner Erfahrung sind pädagogische Sorgen am Ende niemals ganz vergeblich.

Die Schule – gemessen, verglichen, verbessert

Fragt man sich, was im Schulwesen vor sich geht, so fallen zuerst die öffentlichen Aktivitäten ins Auge, die sich auf die Modernisierung und Verbesserung richten. Seit etwa zehn Jahren werden in regelmäßigen Abständen die Ergebnisse von PISA und IGLU veröffentlicht. Diese Untersuchungen stellen die Leistungen des Schulwesens der jeweiligen Länder fest. Da für einen Leistungsvergleich geklärt sein muss, welche Inhalte verglichen werden sollen, und welche Fächer, Fachgebiete und Fähigkeiten auf den Prüfstand kommen, liegen den Untersuchungen in allen Ländern die gleichen Testaufgaben in Mathematik, den Naturwissenschaften und der jeweiligen Muttersprache zu Grunde. Die ermittelten Leistungen der Schülerinnen und Schüler ergeben dann ein Länder-Ranking, aus dem die Leistung des Schulwesens eines jeden beteiligten Landes ersichtlich ist. Entsprechende Vergleiche finden auch unter den deutschen Bundesländern statt.

Gleichzeitig bemühen sich die deutschen Bundesländer um eine Revision der Lehrinhalte, wobei sie versuchen, den gesamten Unterrichtsstoff in die Form von Standards zu bringen, das sind kleine, leicht zu operationalisierende Lernelemente. Dabei müssen die Lernstoffe auch nach ihrem Schwierigkeitsgrad gegliedert werden, damit deutlich wird, was und wie viel davon in jedem Schuljahr gelernt werden soll. Wissenschaftliche Verfahren sorgen dafür, dass die Lernaufgaben operational, die Maßstäbe gleich und die Ergebnisse valide sind.

Diese Untersuchungen stellen aber nur fest, was Schüler und Schulen schon können, was sie nicht können und was sie lernen sollten. Die Frage, was man tun kann, um bessere Ergebnisse zu erzielen und um die Lernbereitschaft der Jugend zu fördern, ist damit noch nicht angesprochen; darum kümmern sich zentrale und regionale Institute und einzelne Projekte an den Universitäten. Man versucht dort, den Lehrstoff an das Lernniveau einzelner Lerngruppen anzupassen und ihn für den Unterricht besser aufzubereiten. Vorläufig konzentriert man sich dabei auf wenige Bereiche: Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch. Mehr ist vorerst nicht zu schaffen. Ergebnisse, wie ein so bearbeiteter Unterricht funktioniert, sind in einigen Jahren zu erwarten.

Insgesamt kommt durch alle genannten Untersuchungen eine gigantische Arbeitsleistung zustande. Sehr verschiedene Kräfte sind auf mehreren Ebenen mit der Schule befasst. Das PISA-Konsortium besorgt den Ländervergleich, die zentralen nationalen Institute befassen sich mit der Verbesserung der Schul-

qualität. Die Kultusministerien bereiten vor allem die Standardisierung der Lehrinhalte vor, beschäftigen aber zugleich auch ihre regionalen Institute mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Bei den zahlreichen Anstrengungen, die von verschiedenen Stellen unternommen werden und die sich auf je verschiedene Ziele richten, fragt es sich, welches Gesamtziel dahinter steht und ob es so etwas wie eine Idealvorstellung gibt, wie die Schule sich eines Tages geändert haben wird, wenn alles günstig verlaufen ist. Was wird sich faktisch ändern? Es ist verführerisch, sich dies vorzustellen. Die Schulleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler werden vielleicht ansteigen. Öffentliche Untersuchungen und Gutachten werden in immer kürzeren Abständen erfreuliche Ergebnisse zutage fördern. Die Absolventen unserer Schulen dürften kaum noch Probleme haben, einen geeigneten Ausbildungsplatz und später einen Arbeitsplatz zu finden. Die Eltern werden mit ihrem ewigen Lamentieren über die Unzulänglichkeiten der Schule aufhören, und die Vertreter der Wirtschaft werden die überzeugenden Leistungen des deutschen Schulsystems bei jeder Gelegenheit lobend hervorheben. Ein neues Zeitalter wird beginnen; denn jedes neue PISA-Ergebnis wird dazu beitragen, den Deutschen ihren verloren geglaubten Rang in Bildungsfragen wiederzugeben. Im europäischen Ausland und in der ganzen Welt werden die Experten aufmerksam, und manche machen sich auf, um das neue deutsche Bildungswunder zu studieren.

Spätestens an dieser Stelle des Szenarios gerät man ins Grübeln; denn das wäre vielleicht doch etwas zu viel des Wünschenswerten. Nein, so souverän darf man sich die Entwicklung der Bildung nicht vorstellen. Zwar kennen wir aus der Vergangenheit der Schule durchaus gelungene Entwicklungsverläufe. Aber seriöse positive Einschätzungen sind immer erst nach einer Reihe von Jahrzehnten möglich, nicht gleich nach der Einführung von Neuerungen. Im Schulwesen richten sich die Erfolge eben nicht nach dem Rhythmus der Wahlperioden. Erst die Geschichte macht die mittelfristigen Folgen von Neuerungen erkennbar, und erst daraus könnten dann auch gute Beurteilungen hervorgehen.

Auch diejenigen, die täglich an den Untersuchungen zur Schule arbeiten, glauben wohl nicht an das kontinuierliche Anwachsen der öffentlichen Schulzufriedenheit. Was sie erreichen können, ist trotzdem etwas sehr Gediegenes. Sie können jungen Leuten etwas mehr Durchblick im Umgang mit den global ver-

markteten Qualifikationen verschaffen – nicht unbedingt mehr Gerechtigkeit, aber mehr Kenntnis von dem, worauf es nach der Schulausbildung ankommt. Wenn nichts dazwischen kommt.

Alle diese Initiativen zur Neuvermessung der Inhalte, zur Leistungssteigerung der Schulen und zur Reform der Lehre haben etwas Gemeinsames: Ihre Initiatoren selbst sind es, die bestimmen, was sein soll. Sie beanspruchen die Entscheidung über das, was gelehrt und gelernt werden muss und behalten trotz harter Rückschläge (etwa bei der Curriculumreform) ihr unverwüchtliches Selbstvertrauen. Sie bestimmen, worin beim Lernen die Leistung bestehen soll, und sie finden immer neue Erleichterungen und Vereinfachungen für den Erwerb des schnellen beweglichen Wissens. Schüler, Lehrer und Eltern fühlen sich verpflichtet, dieses Spiel mitzuspielen. Manchmal tun sie dies überzeugt, manchmal zweifelnd, manchmal verdrossen. Aber selbst im Fall des Misslingens wird nichts Spektakuläres passieren: Kinder kommen in die Schule, Jugendliche machen ihre Abschlüsse. Gelegentlich finden ein paar neue Fachwörter ungeahnte Verbreitung, und die alten sind vergessen, als hätte es sie nie gegeben.

Meine Vermutung ist, dass die PISA-Ergebnisse nun nach einer bereits geplanten Pause nicht mehr die gleiche Bedeutung haben wie bisher. Bei den Medien wird das Interesse schwinden, weil Hiobsbotschaften nach einiger Zeit einfach keine Aufregung mehr auslösen; für regelmäßig sich wiederholende Erfolgsmeldungen trifft dasselbe zu. Aber PISA hat immerhin dafür gesorgt, dass mehr Ganztagschulen eingerichtet werden. Das ist ein gutes Ergebnis, es ist der Beginn einer Anpassung der deutschen Schule an die Maßnahmen anderer industrialisierter Länder. Allerdings ist in Deutschland ein weiter gehender schulpolitischer Konsens über das künftige Schulwesen vorerst nicht wahrscheinlich.

Die initiative Schule

Das Zusammenspiel von Analyse und pädagogischen Innovationen ist vor allem ein Zeitproblem; denn die standardisierten Stoffaggregate mit präzisen Ziel- und Methodenvorgaben werden erst nach Jahren praxisreif, und noch zeitaufwändiger ist es, wenn beispielsweise ein neues Verständnis des Ma-

thematik- oder Sprachenlernens entstehen soll; denn es muss ein Verständnis sein, das den Lehrenden in Fleisch und Blut übergeht und von den Lernenden als hilfreich akzeptiert wird.

Durch den Zeitaufwand, den dies erfordert, entsteht in der Gesamtentwicklung ein Verzögerungseffekt, der wiederum ein interessantes gesellschaftliches Phänomen hervorbringt. Es gibt nämlich immer mehr Schulen, die nicht abwarten, bis sie neue Anregungen bekommen. Sie helfen sich selbst, indem sie die erweiterten Handlungsspielräume nützen, die ihnen von der Dienstbehörde eingeräumt worden sind, und sie werden tatkräftig unterstützt von reformorientierten Kräften aus der Gesellschaft. Seit einer Reihe von Jahren ist eine ganze Serie von aktuellen Vorhaben in Arbeit, deren Effekte außerhalb der wissenschaftlich und administrativ verantworteten Optimierung des Lernens sichtbar werden. Kollegien formieren sich neu und geben sich konkrete Arbeitsziele. Schulklassen und Arbeitsgemeinschaften bekommen mehr Raum, Zeit und praktische Hilfen für ihre Projekte. In vielen Grundschulen wird Lesen und Schreiben als Vorstufe des Literaturzugangs kultiviert. Bewegung und Tanz sind nicht mehr ausschließlich dem Sportunterricht vorbehalten; anspruchsvolle Theateraufführungen werden durchgeführt. Eine Menge von Preisausschreiben und Leistungspräsentationen, zum Teil von staatlichen Stellen ausgelobt, führt der Öffentlichkeit vor Augen, dass die Schule auch in schwierigen Zeiten nicht vor sich hin dümpeln muss, und hernach, bei der Preisverteilung, kommt in manchen Fällen sogar der Bundespräsident.

Alles in allem hat sich eine Art informeller innerschulischer Initiative herausgebildet. Freilich bleibt es dabei nicht aus, dass sie vielleicht manchmal etwas chaotisch agiert, aber sie ist durchaus gutwillig. Zwar ist sie skeptisch gegenüber allem, was anberaunt und dekretiert wird. Hingegen ist sie bei der Lösung praktischer Probleme sehr kooperativ. Sie ist neugierig und ansprechbar für alles, was noch nicht da gewesen ist. Was ihr bei Anderen einleuchtet, macht sie ungeniert nach und entwickelt es weiter. Heraus kommt dabei eine Schule in der Schule, eine Schule als Workshop, veranstaltet von Kollegien, Eltern, Beratern und allen möglichen außerschulischen Helfern. Diese initiativ Schule, wie man sie nennen könnte, negiert keineswegs das notwendige formalisierte Fachlernen; aber sie sucht Nischen, in denen sie bei den Schülern das Engagement stärken kann, und sie geht mit prägnanten Vorhaben über die gewöhnlichen Erfordernisse des Schulalltags hinaus. Alles, was sie dazu braucht, ist ein Teil der Zeit, welche die Schule zur Verfügung hat.

Alles, was sie will, ist die Beteiligung der Schüler an der reichen, interessanten und oft genug widersprüchlichen Welt, die sie umgibt. Dabei dreht sie den traditionellen Weg des verordneten Lernens manchmal um; sie geht häufig vom Tun aus, landet beim Können und kommt erst von da zum Wissen. Überall dort, wo sie wirklich die Schüler für ihre Sache gewinnt, läuft sie den sorgfältig vorbereiteten Verfahren seitens der zentralen Institute gewissermaßen davon. Sie verhält sich wie ein Patient, der zu lange auf die richtige Arznei warten musste und schließlich dazu übergeht, sich mit Bewegung und Diät selber zu helfen.

Man kann gegen diese lebendige Schule einwenden, dass manche von ihren Inhalten zufällig seien und ihre Leistungen nicht ins gegenwärtige Schema passen. Diesen Einwand ließe sie wahrscheinlich gelten; denn sie kann als Gegeneinwand auf einen unschätzbaren Vorteil verweisen, der ohne sie meist verspielt wird: Sie ist näher dran an den Schülern. Leistung ist bei ihr die vom Schüler gewollte Leistung. Jene zähflüssige Leistung, die vom Lehrplan verordnet, vom Lehrer verlangt und vom Schüler widerwillig erbracht wird, steht anfangs auf sehr wackeligen Beinen. Gerade dort, wo Anstrengung erforderlich ist, um zum Ziel zu kommen, kann der Erfolg nur dann anhalten, wenn die Schüler den Sinn einsehen und ihren Willen einsetzen.

Näher an den Schülern zu sein heißt für die Lehrenden der initiativen Schule nicht, sich ihnen aufzudrängen, sondern mehr zu verstehen von ihrem Leben in der Familie, in der Gruppe der Gleichaltrigen, auch von ihrem Umgang mit Musik, Technik und Sport. Hier können die Lehrerinnen und Lehrer Antworten finden auf das gestörte Verhältnis zu jeder möglichen Form von Leistung, wie es gegenwärtig bei vielen Kindern und Jugendlichen vorhanden ist. Der Weg, auf dem Schüler aus eigenem Wollen zu eigenen Leistungen kommen, verlangt pädagogische Phantasie in einem bisher nicht gekannten Maß, und gerade hier gibt es Hoffnung. Die Ganztageschule ist ein vernünftiger Ort für die initiative Schule.

Wir kennen freilich auch gegenläufige Effekte; denn die initiative Schule ist keine Schule für sich; sie aktualisiert sich stets innerhalb einer üblichen Schule. Und üblicherweise gibt es in jeder Schule zu Vieles, das genehmigungspflichtig ist und dadurch die Initiative einschränkt. Die Lehrer sind Beamte und gehören zu einer Berufsgruppe, die seit langem gewohnt ist, Anweisungen zu befolgen. Sie erwarten kaum noch, dass ihre Arbeit sonderlich gewürdigt wird.

Wenn sich nach Jahren engagierter Arbeit die äußere Form der gewohnten Schule nicht wenigstens in ein paar Punkten der initiativen Schule annähert, legt sich jedoch der Mehltau eines Alltags, in dem nur geschieht, was verfügt ist, auch auf das Leben, das bisher entstanden ist, und die initiative Schule landet langsam aber unweigerlich in der Fahrrinne der alten Schule.

Einsichten, die zu Aussichten führen können

Die unterschiedlichen Entwicklungsstränge der reglementierenden und der initiativen Schule, die zur Zeit zu bemerken sind, stehen zwar in einem lockeren Kontakt zueinander, aber sie bleiben untereinander indifferent. Feinfühlig reagieren sie hingegen auf Widerstände im eigenen Arbeitsfeld. Kurskorrekturen gelingen nur, wenn sie vorsichtig erfolgen. Dann werden sie in der Regel sehr positiv aufgenommen und können nicht hoch genug veranschlagt werden. In den folgenden Punkten werden einige dieser Korrekturen erläutert und erwogen, wie sie sich möglicherweise weiter entwickeln werden.

1. Das häufige Testen wird vermutlich abnehmen. – Gemeint sind jene Totalerhebungen, die in zentralen Projekten vorbereitet und als sogenannte externe Evaluation in der Schule angewandt werden. Zwar sind sich die Pädagogen einig, dass Kinder und Jugendliche lernen müssen, mit der Realität umzugehen: zugeben, wenn man sein Ziel nicht erreicht hat; anerkennen, wenn anderen etwas gelingt, das man selber nicht geschafft hat. Manche Lehrerinnen und Lehrer fanden zum Beispiel viele von den Aufgabenstellungen bei PISA sehr prägnant, und sie haben versucht, in ihrer Lehrpraxis diesen Stil beizubehalten. Aber sie haben damit die Art des Testens nicht übernommen. Statt dessen haben sie die Vorzüge der informellen Leistungsermittlung neu schätzen gelernt. So nützlich nämlich eine objektive Tatbestandsfeststellung in manchen Situationen sein kann, so verkehrt wäre es, daraus ein ausschließliches Prinzip zu machen. Das Spezifikum aller Objektivierungen besteht darin, dass sie „teacher-proof“ sind: die Ergebnisse stehen fest und können durch das menschliche Urteil nicht verändert werden. Das Spezifikum der informellen Leistungsfeststellung besteht hingegen darin, dass Lehrende die Schüler auch in ihrer Auseinandersetzung mit der Leistungsproblematik begleiten können.

2. Eine Reihe von administrativen Lockerungen hat der Schule in den letzten Jahren mehr Bewegungsfreiheit gebracht. – Offenbar sieht der Staat seine Schulsouveränität nicht länger darin, für die Gleichartigkeit aller Schulen einer Schulform zu sorgen. Er hilft damit den Kollegien; denn sie können ihre Arbeit besser koordinieren, wenn nicht alles, was in der Schule gelernt wird, nach Vorschrift gehen muss. War die Schule lange Zeit eine Anstalt des Beibringens, so wird sie nun allmählich eine Einrichtung, in der Interessen kultiviert und das selbstständige Lernen gepflegt werden.

3. Die Schule der Zukunft wird klarer als bisher zwischen Pflicht und Freiheit unterscheiden. Das ist nicht nur eine Frage der Fächerbezeichnung. In allen Lehr- Lernsituationen stellt sich dieses Problem. Lehrerinnen und Lehrer werden sensibler für das Obligate an Wissens- und Könnens-Beständen; sie haben diese Sachansprüche zu vertreten. Aber daneben stellen sie den Schülern auch ein Zeit- und Angebotsbudget zur Verfügung, das ihnen erlaubt, sich eigene Ziele zu setzen und das durch die Pflichtstoffe nicht verdrängt wird. Die Lehrer wirken in diesem Bereich, in dem es erfahrungsgemäß um sehr individuelle Themen geht, als Berater und können auf Wunsch der Schüler auch als Helfer tätig sein. Manchesmal sind sie erwachsene Mitlernende.

4. Immer deutlicher wird gesehen, wie unterschiedlich die Ursachen für schlechte Schulleistungen sein können. – Neben den Schülern mit wirklichen Lernschwächen gibt es eine große Anzahl von anderen, die sich von der Schule nicht angesprochen fühlen und sich daher eigene Anregungsfelder suchen. Viele haben Schulprobleme, weil sie Orientierungsprobleme in ihrem Leben haben. Eine relevante Minderheit von Jugendlichen kapselt sich gegenüber der Generation der Erwachsenen ab und zieht sich in eine Welt zurück, in der sie von Anderen nicht mehr erreicht wird. Dies macht der Schule zu schaffen. Die Aufgaben, die hier entstanden sind, sind noch ungelöst. Man kann aber sagen, dass sie in ihrer Tragweite allmählich klarer erkannt werden.

5. Statt abstrakter Leistungsforderung wird in letzter Zeit stärker der Wille zur Leistung kultiviert. – In einer Zeit des schnellen Wandels der gesellschaftlich benötigten Qualifikationen ist es ohnehin schwierig geworden, einen festen Kanon der Ziele und Inhalte aufzustellen. Alles kann wichtig werden, wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen sich ändern. Man versucht inzwischen wieder stärker, herauszufinden, was Kinder und Jugendliche eigentlich lernen können und unter welchen Voraussetzungen sie sich von sich aus anstren-

gen. Dabei macht man die Erfahrung, dass sie sich durchaus auch für höchst anspruchsvolle Themen gewinnen lassen und keineswegs die leichtesten Aufgaben bevorzugen – sofern sie Gelegenheit haben, ihre eigenen Interessen zu entfalten.

6. Individualisierender Unterricht wird sich verstärken. – Er geht auf die Lernmöglichkeiten der einzelnen Schüler ein und versucht zugleich, Unterforderungen zu vermeiden. Bei Schülern, denen es an Lernbereitschaft fehlt, wendet man nicht länger eine Didaktik der Ameliorisierung (immer weniger, immer leichter) an; denn sie würde die Lernbereitschaft noch weiter absenken und damit alle enttäuschen, die Schüler und die Lehrer.

7. Alle sind der Meinung, dass die Lehrerausbildung dringend geändert werden muss. – Das ist ein Erfolg. Aber was für einer? Die Arbeit in der Schule ist in den letzten Jahrzehnten eine andere geworden. Lehrerinnen und Lehrer haben es öfter als früher mit komplexen und unübersichtlichen Situationen zu tun, denen sie sich im akuten Augenblick stellen müssen. Wenn die erste Ausbildungsphase diesen künftigen Erfordernissen gerecht werden soll, wird man sich noch einiges einfallen lassen müssen, das man nicht im Wege der Verwaltung, sondern nur praktisch einführen kann. In vielen Hochschulen, auch in Kassel, gibt es gute Ansätze für die pädagogische Arbeit am Einzelfall. Darin können junge Leute wichtige Erfahrungen sammeln in einer Lebensphase, in der sie noch nicht im Unterrichtsalltag mit ganzen Klassen zurecht kommen müssen. Sie können lernen, wie man sich im Einzelfall verständigt. Man lernt die „Andersheit des Andern“ wahrzunehmen. Offen bleibt allerdings die Frage, ob eine solche Praxis in ein Modul passt.

8. Ich denke, es wird allmählich begriffen, dass die Ideologie der Steuerung in der Pädagogik zu kurz greift. Alle sprechen heute von Steuerung, aber es muss doch auch eine immerwährende Verständigung der vielen Steuerleute über den Weg geben, sonst weiß am Ende keiner, wohin das Schiff segelt.

9. Damit bin ich bei der letzten Frage, nämlich der nach der Autonomie.

Ohne Zweifel ist seit einiger Zeit Bewegung in das deutsche Schulwesen gekommen. Vieles geschieht nebeneinander, trotzdem konkurrieren die verschiedenen Konzepte der Erneuerung kaum miteinander. Dies ist erstaunlich; denn im Schulbereich existieren, wie ich gezeigt habe, zwei grundverschiedene Mentalitätsformen. Die eine stellt Informationen und Materialien für die Schule bereit. Ihre Stärke besteht darin, dass sie das Weisungsrecht der

Behörde nutzt, um auf die Schule Einfluss zu nehmen. Ihre Schwäche ist die Abhängigkeit von der Akzeptanz der Lehrenden; denn sie kann an der Indifferenz von Kollegien und Schülern durchaus scheitern, eine Erscheinung, die in den letzten Jahrzehnten öfter aufgetreten ist. Die andere Mentalitätsform ist eine Bewegung in der Schule; sie ist sozusagen ihr innerer Motor. Ihre Stärke ist der Konsens unter Lehrerinnen und Lehrern, in manchen Fällen zusätzlich noch jener zwischen Schule und Eltern. Ihre Schwäche besteht darin, dass sie nur in der direkten Beziehung und eher informell wirkt, nicht so sehr nach außen hin. Aber überall, wo sich bei den Schülern, den Lehrkräften und den Eltern Schulzufriedenheit einstellt, ist diese Mentalität des spontanen Schullebens die Ursache; sie ist allen Anordnungen und anordnungsbedürftigen Eingriffen überlegen – eine Basis-Autonomie par excellence.

Wir erinnern uns noch gut an die Neunzigerjahre, als die Länder dazu übergingen, den Schulen das pädagogische Verfügungsrecht über einige Mittel aus dem Budget frei zu geben. Zugleich verlangten damals einige Kultusminister, die Schulen sollten Schulprogramme herstellen, um ihre Arbeit für sich selbst und andere wahrnehmbar zu machen. Beides zusammen wurde von einzelnen Politikern als Autonomie bezeichnet. Wenn nicht alles trügt, haben wir es heute mit einer Weiterentwicklung dieses Prozesses zu tun. Zwar war es damals widersprüchlich, Autonomie im Wege der Anordnung erreichen zu wollen. Aber heute hat sich das Feld geändert. Die Anzeichen sind nicht zu übersehen, dass sich tatsächlich an der Basis der Kollegien die pädagogische Selbstbestimmung ausbreitet. Andererseits steht aber das Schulwesen in der Tradition der landesherrlichen Einrichtungen. Der Staat hat das Weisungsrecht, und auch andere Institutionen, etwa solche der Wissenschaft, machen gelegentlich Gebrauch davon. Jetzt wäre es vielleicht an der Zeit, sich Rechenschaft zu geben, ob die künftige Schule weiter eine bloß folgsame und beaufsichtigte sein soll, oder ob Lehrerinnen und Lehrer, die wissenschaftlich und pädagogisch ausgebildet sind, die Verantwortung ihrer Arbeit gegenüber den Schülern, den Eltern und dem Gesetz in einem größeren Maß übernehmen können.

Eine solche Überlegung wäre freilich zu flankieren durch eine genauere Bestimmung der pädagogischen Verantwortlichkeit. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in strittigen Fragen nicht durch den Dienstherrn vertreten würden, sondern als Beauftragte eines Schulkollegiums im Interesse der ihnen anvertrauten Schüler sprechen könnten, dann würden sie vielleicht manchmal in schwierige

Diskussionen verwickelt. Aber zugleich würde ihr Berufshandeln in der Öffentlichkeit stärker respektiert. Darüber müsste man jetzt ohne Schüchternheit nachdenken und diskutieren. Vielleicht ist eine Krisenzeit zu einem solchen Innehalten gar nicht ungeeignet. Hier liegt vielleicht eine besondere Zukunftsaussicht, die ich meinem Freund Rudolf Messner wünsche. In Zeiten der Krise wird ein Rat des Älteren, der nicht vom Verdruss des Alltags belastet ist, sicherlich gefragt und hilfreich sein.

Abschiedsrede – Dank und Rückblick

Rudolf Messner

Es ist für mich eine bewegende, ja überwältigende Erfahrung, dass Sie alle gekommen sind, um mit mir meinen akademischen Abschied zu feiern. Ich danke Ihnen dafür.

Ein erfahrener Kollege hat mir gesagt, dass dies das Schwerste des Abschieds sein wird, auf einmal durch Sie mit so vielen Begegnungen und Stationen konfrontiert zu sein, die ein Universitätsleben ausmachen. Aber ich nehme das Echo auch als Zeichen, dass meine 37-jährige Kasseler Arbeit nicht ganz vergebens war und dass ich – aus Österreich über Konstanz und Bern nach Kassel zugewandert – in Hessen *angekommen* bin.

Es ist viel Gutes über meine Tätigkeit gesagt worden. Bisher hatte ich geglaubt, dass ich völlig unfähig wäre, so viel Lob anzuhören. Jetzt entdecke ich, dass dies auch seine schönen Seiten hat. Glauben Sie aber nicht, dass ich alles wörtlich nehme. Ich weiß sehr wohl, was davon dem Anlass geschuldet ist und glaube, meine Grenzen zu kennen. Vor allem habe ich erlebt, dass sich das meiste der Zusammenarbeit mit anderen verdankt. Eine solche Zusammenarbeit habe ich in meiner Kasseler Zeit immer wieder erfahren dürfen. Dennoch: Es freut einen, sich so positiv gespiegelt zu sehen, die Schwächen liebevoll verpackt, die Stärken freundschaftlich überzeichnet. Jedenfalls weiß ich jetzt, wie meine Person idealiter zu sein hätte.

Ihnen, Herr Postlep, nicht nur Dank für Ihre würdigenden Worte, sondern für die Unterstützung, die ich für meine Anliegen stets bei Ihnen gefunden habe. Vor allem in Sachen Forschergruppe Empirische Bildungsforschung haben Sie mir den Eindruck vermittelt, auch für das Wohl der Universität zu arbeiten. Eine solche Hilfe ist besonders auf den mühsamen Weg-, ja Durststrecken notwendig, die untrennbar mit einer solchen Unternehmung verbunden sind. Fast immer sind in diesem Bereich Erfolge nur auf Umwegen und über Rückschläge erreichbar. Auch dann hat Ihre Unterstützung nicht gefehlt.

Beglückt bin ich, dass es durch den Zeitpunkt meiner Emeritierung möglich geworden ist, zum Subjekt der großartigen Charakterisierungskunst von Ihnen, Herr Klumbies, zu werden. Herzlichen Dank für Ihre Worte. Was Sie über meine „Beidhändigkeit“ gesagt haben, mit der ich die rational-informatorischen und emotional-bedeutungsschweren – gelegentlich „vulkanischen“ – Aspekte meiner Botschaften zugleich auszudrücken, zu verstärken – und Kennern wie Ihnen zu verraten – pflege, fühle ich mich durch eine solche Beschreibung geehrt und in meiner Selbsterkenntnis bereichert. Ich empfinde es schade, dass eine intensive wechselseitige Zur-Kenntnisnahme und Kooperation mit Ihnen ans Ende meiner aktiven Professorenzeit gefallen ist; gleichzeitig als Glücksfall, dass ich dies noch erfahren durfte.

Dank auch Dir, lieber Dietfrid, für deine freundschaftliche Laudatio. Vor Dir und Deinem Urteil bestehen zu können, ist mir eine Freude und Ehre zugleich, auch wenn ich um die der heutigen Feier zuzurechnende Überhöhung weiß. Dank auch für die jahrzehntelange Zusammenarbeit in vielen gemeinsamen Veranstaltungen. Einen Teil davon haben wir der Aufarbeitung der unseligen Abschnitte der deutschen Vergangenheit gewidmet, besser: deren Konsequenzen für eine demokratisch-humane Bildung, in deren Mittelpunkt die Achtung vor der unteilbaren Würde steht, die jedem Menschen zukommt. Über diese bleibende Bildungsaufgabe habe ich viel von Dir gelernt.

Lieber Werner, was Du über meine Arbeit in der Forschergruppe und ihren inhaltlichen Anspruch gesagt hast, hat mich sehr bewegt. Gleichzeitig fällt es positiv auf Dich zurück. Du hast das meiste durch Deine Kompetenz, Anregungskraft und Unterstützung erst ermöglicht. Herzlichen Dank für die jahrelange Zusammenarbeit. Ich freue mich, dass sie sich noch fortsetzen wird.

Auch der Beitrag von Herrn Lindemann hat mich sehr berührt. Die Offene Schule Waldau ist im Laufe der Jahre zu einem Teil meiner pädagogischen Existenz geworden. In der Person von Klaus Lindemann – er ist ja einer, der wie kein anderer die Offene Schule in ihrer Gestalt und Entstehung repräsentiert – bedanke ich mich zugleich für das mir in jahrelanger Zusammenarbeit von der Offenen Schule Waldau, ihrer Leitung und ihren Lehrerinnen und Lehrern bis heute entgegengebrachte Vertrauen sowie die unschätzbaren Anregungen und Einsichten, die ich selbst der wissenschaftlichen Begleitung der Schule verdanke.

Ehe ich auf den eindrucksvollen Vortrag Hans Rauschenbergers eingehe, gilt es, meinem Kollegen Michael Schratz für seine Bereitschaft – und seine Vorarbeiten – zum ursprünglich geplanten Festvortrag „Lernseits‘ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen?“ Dank abzustatten. Wir haben über den kreativen Titel und Inhalt lange gesprochen. Ihm geht es darum, dass schulisches Lernen mit der ganzen Person der Schülerinnen und Schüler zu tun hat, nicht nur mit den leistungsrelevanten Persönlichkeitsanteilen und einer immer mehr verfeinerten, auf Lernleistungen reduzierten Unterrichtsdiagnostik. Das erfordert *pädagogische* Haltung. Michael Schratz hat seinen Vortrag wegen einer überraschenden Augenoperation nicht halten können. Noch ist ihm Lesen völlig untersagt. Von dieser Stelle aus: Dank und gute Besserung!

Hans Rauschenberger hat den Festvortrag auf meine Bitte an seiner Stelle gehalten. So traurig der Anlass war, sind wir dadurch in den Genuss einer klärenden Situationsanalyse über die Zukunft der Schulen gekommen, wie nur Du, lieber Hans, sie halten kannst. Du hast uns ein Beispiel gegeben, wie man – ganz ohne Qualitätsverbesserungs- und Innovationsrhetorik – Schule und Lehrerbildung pädagogisch auf den Weg bringen kann. Unaufgeregt und doch zielsicher werden die offenen Probleme und Aufgaben benannt. In den Nebensätzen sind mit sanfter – ich erlaube mir zu sagen, ein wenig altersmilder – Ironie die Erfahrungen eines Schulreformer-Lebens verpackt. Danke, lieber Hans, für Deine *lectio* zur Gegenwart und Zukunft der Bildung.

Überwältigt bin ich vom Buch, das mir Dorit Bosse und Peter Posch überreicht haben. So etwas wie ein mir gewidmetes Buch hätte ich zum akademischen Abschied schon gerne gehabt, aber eine Festschrift im üblichen Sinn wollte ich nicht. Zu oft habe ich erlebt, um es vorsichtig zu sagen, wie heterogen die darin enthaltenen, den Autoren abgenötigten Texte oft sind. Und nun: Texte von mehr als 50 AutorInnen zum Thema Schule und Unterricht 2020 aus Expertensicht – alle mir durch Arbeitskontakte, kollegiale oder freundschaftliche Nähe verbunden – wer könnte sich mehr wünschen? Mir bleibt, allen Autorinnen und Autoren – viele sind anwesend – für Ihre Beiträge, die aufgewandte Mühe und die darin zum Ausdruck kommende Zuwendung sehr herzlich zu danken. Und Dir, liebe Dorit, und Dir, lieber Peter, großen Dank für die außerordentliche und aufwendige Gestaltungs- und Redaktionsarbeit, die mit der Herausgabe dieses Bandes, der für mich ein wundervolles Geschenk dar-

stellt, verbunden war. Nun, so mein Wunsch, sollte das Buch viele Leserinnen und Leser finden.¹

Herzlichen Dank auch für Eure Worte. Ihr seid beide – Peter Posch an den Universitäten Innsbruck und Konstanz – Dorit Bosse seit den 70er Jahren an der Universität Kassel – langjährige Weggefährten, mit denen ich in vielfacher Weise zusammengearbeitet habe. Ich habe dies immer als besonders fruchtbar erlebt. Vor allem mit Dir, Dorit, gab es durch die räumliche Nähe viele Möglichkeiten gemeinsamer Arbeit in Veranstaltungen und bei Publikationen, in den ich die Wirkungen des Gedankenaustauschs und wechselseitiger Inspiration in produktivster Weise erfahren konnte. Euch beiden für alles Dank, verbunden mit der Hoffnung, dass wir auch in Zukunft noch das eine oder andere Vorhaben gemeinsam verwirklichen werden können und ich dabei von Eurer Kompetenz profitieren kann. Nur in einem Punkt möchte ich Dir, Peter, widersprechen. Du hast mich einen Universalgelehrten genannt. So sehr mich das ehrt, muss ich doch sagen: Als solcher sehe ich mich wirklich nicht. Mein Gefühl ist eher – und dies hat sich mit den Jahren verstärkt –, dass mein Wissen auf verschiedenen Gebieten zwar zunimmt, dass aber, je mehr ich weiß, umso mehr auch mein Nicht-Wissen wächst. Und ich habe nie verlernt, darüber zu staunen, dass ich dafür auch noch bezahlt werde.

Drei Personen muss ich in den Dank für die Gestaltung meines akademischen Abschieds noch einschließen:

Anja Klimpel, die in Form eines liebenswerten szenischen Spiels, den engen Zusammenhang aufgedeckt hat, den spielerische Obsessionen und reformpädagogischer Ernst in meinem Leben haben.

Hartmut Holzapfel dafür Dank, dass er das Versprechen, das er mir als Mitglied des Landesschulbeirates in seiner Zeit als Kultusminister gegeben hat, nämlich zu meiner Verabschiedung zu kommen, heute eingelöst hat. Ihr Kommen und Ihre Worte ehren mich sehr, gerade weil ich Ihnen nicht immer nach dem Munde geredet habe. Für das Ernstnehmen meiner oft unbequemen Anliegen, die ich im Interesse der Universität, Schule oder Lehrerbildung vorgebracht habe, nochmals vielen Dank.

1 Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden 2009 (Verlag für Sozialwissenschaften).

Schließlich noch zu Karl Garff. Ihre Auftritte, bald auf Hochdeutsch, bald auf nordhessischer Artikulationsbasis, sind mir – uns allen – eine besondere Freude und Auszeichnung. Mir auch ein Beweis, auch wenn ich den Quetschlaut nicht beherrsche, nicht nur in Hessen angekommen, sondern in Nordhessen *angenommen* zu sein.

Erlauben Sie mir einige Worte zur Situation des Abschiednehmens und zu meinen Kasseler Jahren. Ein Kasseler Kollege, der heute nicht anwesend sein kann, hat mir geschrieben: „Ich wünsche Ihnen, dass Sie der Abschied nicht zu sehr beschwert.“ Vielleicht wird es Sie überraschen, wenn ich sage: Selbstverständlich bewegt mich der Abschied innerlich, aber beschwert fühle ich mich nicht. Dies aus mehreren Gründen:

- Ich habe – mit drei Jahren Verlängerung – meine Professur bis zur Neige ausgeschöpft. Jetzt ist es Zeit, den Pflichtteil zu beenden.
- Während meiner schweren Erkrankung im letzten Jahr hatte ich zunächst innerlich schon mit der Fortführung meiner Arbeit abgeschlossen. Wieder völlig erholt, betrachte ich alles Weitere seither wie ein Geschenk.
- Beschwert bin ich auch nicht, weil ich Vieles, sogar DFG-Projekte, noch weiter bearbeiten kann, jedenfalls darf ich das hoffen.

Aber, ich kann zur Beruhigung meiner Kolleginnen und Kollegen sagen, ich werde mich ab Oktober nicht mehr in Fachbereichs-Angelegenheiten einmischen. Insofern werde ich tatsächlich im Ruhestand sein, als ich vorhabe, Sie in Ruhe zu lassen. Selbst habe ich vor, nach 37, stark von Pflichten bestimmten Jahren mehr den Neigungen zu folgen – und mehr auf meine Frau Annelies zu hören.

37 Jahre – von 1972 bis 2009 – durfte ich meine Kasseler Professur für Schulpädagogik und Bildungsforschung ausüben. Ich bin schon im WS 1971/72 berufen worden, hatte jedoch für das erste Semester, bevor ich meine Kasseler Stelle antrat, ein Forschungssemester an der Universität Bern, meinem damaligen Dienstort beantragt. An der Gesamthochschule Kassel – wie unsere Universität damals hieß – fing ich aktiv mit dem Sommersemester 1972 an, als zwölftes Mitglied der damaligen Organisationseinheit 01, welche die Fächer Erziehungswissenschaft, Geschichte, Politologie, Psychologie und Soziologie umfasste.

Insofern bis ich ein echtes Gründungsmitglied der Gesamthochschule Kassel, und ich erinnere mich noch, wie die schon berufenen 11 Kollegen in einem bescheidenen Raum im ersten Geschoss des damaligen, nach meinen Vorerfahrungen an den Universitäten Innsbruck, Konstanz und Bern eher unansehnlichen AVZ I in der Dönche zusammensaßen: Hans-Karl Beckmann, mein 1994 verstorbener unvergesslicher Freund Klaus Heipcke, Hans Kilian, Peter Müller, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Johannes Ernst Seiffert, Klaus Zimmermann u. a. Es waren bescheidene Umstände, aber große Pläne wurden ausgeheckt, als sei der Sternenrat der Weltweisen versammelt.

Mir ist damals noch nicht bewusst gewesen, welche einmalige Chance es trotz aller begrenzten Mittel bedeutet hat, projektartig – die Projektidee war eine der leitenden Vorstellungen – eine universitäre Praxis mit entwickeln zu können. Ich sah vor allem die personell sehr beengte Situation. Die Universität Trier bot mir 1974 zwei ständige Mitarbeiter, an der Universität Kassel musste ich bis Mitte der 90er Jahre, also 20 Jahre, warten, bis ich einen bekam.

Das erste große Vorhaben, an dem ich teilhaben durfte, war die Entwicklung des Kasseler Modells einer reformierten Lehrerausbildung. Im Zentrum unserer Bemühungen, die inhaltlich nicht konfliktfrei, aber in großer kollegialer Solidarität verfolgt wurden, stand das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium. Leitideen waren dabei die gleichgewichtige Ausbildung für die Lehrämter aller Stufen sowie eine am Bildungsethos der mit den Sozialwissenschaften vereinigten Pädagogik geschulte Professionalität. Fast 25 Jahre galt es zu kämpfen, um eine solche Reform vor der ständig drohenden Beschneidung zu bewahren. Die Geschichte dieser Auseinandersetzungen ist noch nicht geschrieben.

Ich hatte auch die Freude, an der Entwicklung der Schulpraktischen Studien mehrfach an entscheidender Stelle mitwirken zu können. Es ist heute wenig bekannt, dass Kassel die erste deutsche Universität war, die 1976 – inspiriert durch einen früheren Modellversuch in Gießen – Schulpraktische Studien mit eigenem Unterricht der PraktikantInnen auch für Gymnasiallehrerstudenten eingeführt hat.

In der Lehrerbildung gibt es noch viele Baustellen, aber ich sehe mit Befriedigung, dass die Universität Kassel hier ihre Reform- und Pionierrolle behauptet: Könnensorientierung, Einbezug psycho-sozialer Kompetenzen, Intensivpraktikum, Koordination Erste und Zweite Phase sind einige Stichworte dazu.

Das Weitere nur in Kürze:

In den 80er Jahren hatte ich die Freude und Herausforderung, in die Entwicklung der Offenen Schule Waldau einbezogen zu werden. 25 Jahre habe ich sie begleiten und dabei zusammenarbeiten dürfen mit Klaus Lindemann (der erste Kontakt), Dieter Grobe, Rolf Otto, Elfriede Huber-Söllner (sie hat mich als „critical friend“ und „Evaluator“ geholt), Barbara Buchfeld, Achim Albrecht, Rainer Schärer, Gisela Kurzawa, um nur die wichtigsten Personen zu nennen. Der Kontakt hält bis heute an.

Für mich ist die Zusammenarbeit mit der Offenen Schule Waldau ein prägender „Lebenskontakt“ geworden. Der Offenen Schule Waldau verdanke ich auch, dass ich zu wissen glaube, wie die Sekundarschule der Zukunft aussieht. Ich nenne sie das „*Gemeinschaftsgymnasium*“. In ihm gibt es auch Hauptschulabschlüsse, werden Behinderte einbezogen, finden sich Angebote und Herausforderungen für besonders Begabte. Auch das erste, von Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts begründete Gymnasium, auf das sich die heutigen Gegner der Gesamtschule gerne berufen, war – *horribile dictu* – ein solches Gemeinschaftsgymnasium. Neben ihm waren keine anderen Mittelstufenschulen vorgesehen. Vielleicht war Humboldts Idee ein zu kühner Vorgriff; heute aber verfügen wir über das schulisch-didaktische Know-how – die Schul- und Unterrichtskultur –, um sie zu verwirklichen.

Die Kasseler Zeit hat auch die Zusammenarbeit mit vielen anderen Schulen, von der Grundschule Niederkaufungen mit Frau Eckardt über die Eichendorff-Schule mit meinem langjährigen Partner, Gerd Hallaschka, bis zum Albert-Schweitzer-Gymnasium und ihrem Physikclub mit Klaus-Peter Haupt gebracht. Ihnen und allen Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, z. B. der Grundschule Nieste, der Hegelsbergschule mit Herrn Appel, den Gesamtschulen in Oberkaufungen, besonders auch dem Lichtenberggymnasium mit Herrn Dörr und Herrn Hänel und der Schützschule mit Herrn Sperling herzlichen Dank.

Im Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg Schulentwicklungsforschung durfte ich die schulbezogene Arbeit von 1993 bis 2000 acht Jahre lang vertiefen. Mehr als 30 Promotionen, davon die Hälfte in Kassel, sind daraus hervorgegangen. Das Graduiertenkolleg war auch eine Gemeinschaftsarbeit. Die Erfolge haben die Promovendinnen und Promovenden erbracht, von denen einige heute hier sind, jedenfalls habe ich Karin Bräu und Birte Friedrich gesehen, beide zu universitären und schulischen Würden aufgestiegen. Es ist eine schöne

Erfahrung, sie dabei ein Stück weit begleitet zu haben. Mir selbst hat die Zusammenarbeit mit Fritz Schütze und Ludwig Huber, mit Ariane Garlichs und Klaus-Jürgen Tillmann viel gegeben.

Als das Graduiertenkolleg zu Ende ging, konnte ich nicht ahnen, dass es in der Forschergruppe Empirische Bildungsforschung ab 2002 eine so herausfordernde, spannende und anforderungsreiche Fortsetzung geben würde. Herr Gabler hatte die Idee dazu, in Kooperation mit Werner Blum und unter Einbezug von Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik und Pädagogischen Psychologie ist sie verwirklicht worden. Jüngst hat als mein Nachfolger Frank Lipowsky seine große empirische Kompetenz in die Sprecherrolle eingebracht. Es ist schön, eine solche Unterstützung und Kontinuität zu erfahren. Deutlich ist jedenfalls geworden, dass die Kasseler Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik, ja die ganze Universität die Forschergruppe für ihr wissenschaftliches Profil notwendig brauchen.

Ich durfte in meinen 37 Kasseler Jahren noch an zahlreichen anderen Projekten teilhaben, nicht nur an der Lehrerbildungsreform, der Schulentwicklung, dem Graduiertenkolleg und der Forschergruppe.

Nicht näher erwähnen kann ich das Großprojekt Regionale Lehrerfortbildung in den 70er Jahren mit Klaus Heipcke sowie Ingrid Haller und Hartmut Wolf. Hier hat auch der wissenschaftliche Kontakt mit Ulrich Steffens begonnen, der bis heute über das IQ in Wiesbaden anhält.

Nicht näher eingehen kann ich auf das „Leseprojekt“, gleichsam mein *Urprojekt*, das in den 80er Jahren die Zusammenarbeit begründet hat mit Dorit Bosse, Cor Rosebrock, Bernd Feglarski-Waltenberg und Hildegard Lahme-Gronostaj.

Ebenso auf die Evaluation der hessischen Reformschulen mit Ingrid Ahlring im Auftrag von Herbert Schnell.

Erlauben Sie mir zum Schluss nochmals auf die Personen zu blicken, mit denen ich im Fachbereich zusammengearbeitet habe oder denen ich an der Universität begegnet bin. Einige habe ich schon erwähnt, heute noch aktive Kolleginnen oder Kollegen will ich verständlicherweise nicht nennen. Enge Kontakte bestanden neben den schon Genannten – Ariane Garlichs, Dietfried Krause-Vilmar, Hans Rauschenberger – vor allem zu Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, zu Erhard Wicke, Heinrich Dauber und Frauke Stübig und – über die Fachgrenzen hinweg – zu Alfred Pressel, Niels Beckenbach, Kay Spreckelsen und

Hilde Kipp. Mögen sich auch andere eingeschlossen fühlen, die ich nicht nennen kann. Einen besonderen Charakter hatte die Begegnung mit Ulrich Sonnemann, dem großen Sozialphilosophen, und mit Chaim Seeligmann, dem Kibbutz-Pionier und Historiker. Die Begegnung mit ihnen – ähnlich mit Johannes Ernst Seiffert – bedeutete jedesmal den Eintritt in eine Welt von Erfahrung, Kultur und Lebensbewältigung. (Und schon muss ich eine Ausnahme von der Regel machen, keine in Kassel aktiven Personen zu nennen – es drängt mich, die vielfache glückhafte Zusammenarbeit mit Marianne Leuzinger-Bohleber wenigstens zu erwähnen, die mir die Welt der Psychoanalyse in ihrer aktuellen wissenschaftlichen Ausrichtung erschlossen hat.)

Abschließend gilt mein Dank auch meinen Mitarbeiterinnen, Frau Classen, die mich mehr als die Hälfte meiner Kasseler Jahre unterstützt hat, sowie Frau Hermenau, Frau Zeiler und Frau Rabeneck, die mir im Referat Schulpraktische Studien zur Seite standen. Ihnen allen herzlichen Dank! Mit Frau Spangenberg habe ich zwar nie im Dekanat zusammengearbeitet, dennoch hatte ich zu ihr mit die intensivsten Arbeitskontakte. Sie hat mir ein halbes Professorenleben lang alles leicht gemacht, was mit dem Fachbereich zu tun hatte. Herzlichen Dank! Last not least: Es ist mir eine besondere Freude, dass ich an dieser Stelle würdigen kann, was Monika Richter für mich geleistet hat. Ich kann schon sagen, dass ich ohne sie nicht im Traum daran hätte denken können, Sprecher eines an zwei Universitäten angesiedelten Graduiertenkollegs oder Sprecher einer Forschergruppe oder auch Autor von Publikationen zu sein, deren Bearbeitung und Formatierung, die heute von Verlagen selbstverständlich erwartet wird, sie in menschenmöglicher Vollkommenheit geleistet hat. Ich habe ihr für ungewöhnliche Leistungen zu danken, ohne die meine eigene Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Nun kommt das Schwerste des Abschieds – nicht deshalb, weil es mich beschweren würde, sondern deshalb, weil ich nicht sicher bin, ob ich angesichts meiner Rührung die richtigen Worte aussprechen werde können. Es gilt, der wichtigsten Person zu danken, ohne die ich nicht wäre, was ich bin. Sie wissen schon, meine Frau Annelies. Jeder, der uns näher kennt, weiß, dass sie nicht nur mein Leben mitgetragen, sondern mich bis ins Detail meiner Arbeit tausendfach praktisch unterstützt hat. Alles Intime meines Dankes gehört nicht hierher. Vielleicht kann aber die Größe meiner Dankbarkeit *symbolisch* ausgedrückt werden. Tausend Dank für alles, ich habe mir erlaubt, einen Strauß der

schönsten Rosen zu besorgen, die Du so liebst: 37 Rosen, eine für jedes Jahr meiner Kasseler Tätigkeit!

Lassen Sie mich zuletzt sagen, dass mir meine Kasseler Jahre besonders deshalb viel Freude gemacht haben, weil ich immer den Eindruck haben durfte, bei der wichtigsten Gruppe der Universität, den Studentinnen und Studenten – jedenfalls bei einer Mehrheit von Ihnen, nicht allen kann man etwas bedeuten – anzukommen und viele auf ihrem Weg erfolgreich zu begleiten. Ich habe dies als großes Privileg meines Berufes empfunden.

Nochmals allen vielen Dank für Ihr Kommen. Viel Vergnügen bei Karl Garffs zweitem Beitrag und der – erhofften – Zugabe. Meine Frau und ich laden Sie herzlich zum anschließenden Buffet in der Mensa ein.

Biographische Daten

Prof. Dr. Rudolf Messner

geboren am 26.07.1941 in Schwaz (Österreich)

seit dem 01.04.1972 verheiratet mit Annelies Messner, geb. Hackl

- | | |
|---------------------|--|
| 1947–55 | Volks- und Hauptschule in Schwaz (Tirol) |
| 1955–60 | Lehrerbildungsanstalt in Innsbruck (1960 Abitur) |
| 1960–63 | Lehrertätigkeit an Grund- und Sekundarschulen in Jenbach (Tirol) |
| 1960–67 | Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Germanistik an der Universität Innsbruck |
| 1967 | Prom. zum Dr. phil. mit einer Arbeit zur „Theorie des erzieherischen Verhaltens“ (Ref. n W. Brezinka/I. Kohler) |
| 1967–71 | Wissenschaftlicher Assistent im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Konstanz (W. Brezinka, K.-H. Flechsig; Kooperation v. a. auch mit K. Heipcke und H. Rumpf) |
| 1971–72 | Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern (Prof. H. Aebli) |
| seit 1972 | Univ. Prof. für Erziehungswissenschaft (seit 1974 C4) an der Universität Gesamthochschule Kassel (nach Ablehnung eines C4-Rufes an die Universität Trier) |
| 1973–77 | Wissenschaftliche Beratung des Modellversuchs „Regionale Lehrerfortbildung durch schulnahe Curriculumentwicklung“ (zuletzt 800 teilnehmende Lehrer/-innen) (gem. mit K. Heipcke) |
| 1976–82,
2003–07 | Referent für Schulpraktische Studien der Universität Kassel |

- seit 1979 Mitglied verschiedener Gremien der Kasseler Universität, darunter
- des Konvents (1979–83; 85–89; 96–2000);
 - des Forschungsausschusses (ab 1984);
 - des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung (1986–92);
 - 1989/90 Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften und Vorsitzender des Senats
 - 2001–2005 Mitglied des Senats der Universität
- 1982 Lehrauftrag an der Univ. Bern („Sprache und Bildung“)
- 1984–99 Wissenschaftliche Begleitung der Offenen Schule Kassel-Waldau
- 1985–88 Fachgutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für Erziehungswissenschaft
- 1993–2000 Sprecher des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ („Schulentwicklungsforschung“) (Bewilligungssumme ca. 2,8 Mio. DM)
Abgeschlossen wurden mehr als 30 Promotionsarbeiten und 2 Habilitationen
- 1998 Lehraufträge an den Universitäten Zürich und Klagenfurt über Schulentwicklungsforschung
- 1999 Vorlesung „Schulentwicklung im globalen Wandel“, Gastvorlesungen zum Thema „Rückblick auf das 20. Jahrhundert“ und Haydauer Seminar „Zukunft der Schule“ (Haydauer Förderung durch den Otto-Braun-Fonds) (Wiss. Mitarbeiter: Dr. F. Hermenau)
- ab 2000 Arbeitsbereich Schulentwicklung, u. a. Projekt zur Evaluation der vier hessischen Versuchsschulen im Sekundarbereich, gem. mit Dr. I. Ahlring (2003)

- 2003–08 Sprecher der Kasseler Forschergruppe für Empirische Bildungsforschung „Lehren – Lernen – Literacy“
- 2006 Wissenschaftliche Tagung der Forschergruppe „Selbständiges Lernen im Fachunterricht“ (Univ. Kassel)
- ab 2004 gem. mit W. Blum und R. Pekrun: DFG-Projekte „Didaktische Interventionsformen für einen selbstständigkeitsorientierten aufgabengesteuerten Unterricht am Beispiel Mathematik (DISUM)“ (DISUM I, 2004–2008; DISUM II, 2008–2010); weitere Projekte im Rahmen eines DFG-Forschungsverbundes mit W. Blum und M. Leuzinger-Bohleber in Vorbereitung

ca. 50 Seminare in der Lehrerfortbildung in Hessen und anderen Bundesländern, insbesondere auch in der Schweiz, in Österreich und Italien (Südtirol), vorwiegend zur sprachlichen Bildung

zahlreiche Vorträge an Universitäten und im Rahmen von Tagungen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien

Rudolf Messner: Bibliographie (Auswahl)

Die wissenschaftlichen Publikationen von Rudolf Messner umfassen, einschließlich aller Veröffentlichungen von Büchern und Broschüren als Autor und Herausgeber sowie aller Aufsätze in Sammelwerken und Zeitschriften, Hochschul- und Projektschriften sowie kleineren Beiträgen und Lesebüchern, insgesamt mehr als 300 Titel. Im Folgenden werden davon 20 der wichtigsten Publikationen von Büchern und Broschüren sowie 30 Abhandlungen aus den letzten 12 Jahren ausgewählt.¹

1. Selbstständige Publikationen und Herausgeberschaften mit eigenen Beiträgen

1. gem. mit H. Rumpf (Hg.): Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht. Wien 1971, 301 S., 3. Auflage 1977 (Bundesverlag).
2. gem. mit A. Garlichs, K. Heipcke und H. Rumpf: Didaktik offener Curricula. 8 Vorträge vor Lehrern. Weinheim 1974, 112 S., 2. Auflage 1976 (Beltz).
3. gem. mit U. Isenegger, H. Messner, P. Füglistner: Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Bd. 4 der von H. Aebli hrsg. Reihe „Lehrerbildung von morgen“. Stuttgart 1975, 184 S. (Klett).
4. gem. mit H. Rumpf (Hg.): Schuldeutsch? Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik. Wien 1976, 288 S. (Bundesverlag) (4 Beiträge).
5. gem. mit Ariane Garlichs u. a. (Hg.): Unterrichtet wird auch morgen noch. Lehrerberuf und Unterrichtsinhalte. Monographien Pädagogik 30. Königstein/Ts. 1982, 384 S. (Scriptor).

¹ Ein komplettes Verzeichnis findet sich in der Homepage von Prof. Dr. Rudolf Messner unter „Wissenschaftliche Veröffentlichungen. Liste aller Veröffentlichungen“ (vgl. Internet: http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_080310/Wiss_Veroeffentlichungen.pdf); zu den Publikationen ab 2000 siehe dort „Neueste Veröffentlichungen“.

6. Unterricht. Ein Versuch, Unterrichtsgeschehen als einen Prozeß der Konstitution von Inhalten zu verstehen. Kassel 1982, 45 S. (Gesamthochschul-Bibliothek).
7. gem. mit Projekt Lesegeschichte als Kulturaneignung: Vorstellung des Projekts. Kassel. 2. erw. Auflage 1984, 166 S. (Gesamthochschul-Bibliothek).
8. Offene Schule Waldau – wie sich eine Gesamtschule von innen erneuert. Kassel 1985, 31 S. (Gesamthochschul-Bibliothek). Zweitabdruck: Gesamtschule Waldau. Materialien Nr. 2, 1985 (29 S.).
9. gem. mit G. Gorzka und Ch. Oehler (Hg.): Wozu noch Bildung? Beiträge zu einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Werkstattbericht 25 des WZ I, Kassel 1990 (236 S.).
10. gem. mit E. Wicke (Hg.): Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule. Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Weinheim 1995, 237 S. (Deutscher Studien Verlag).
11. gem. mit I. Behnken u. a.: Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendliche Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim 1997, 252 S. (Juventa).
12. gem. mit F. Bohnsack u. a.: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen 1997 (Leske & Budrich).
13. gem. mit E. Wicke u. D. Bosse (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim 1998, 240 S. (Beltz).
14. gem. mit U. Steffens (Hg.): Macht PISA Schule? Materialien zur Schulentwicklung, Heft 35, Wiesbaden 2003 (HeLP).
15. gem. mit W. Böttcher: Mit Standards Menschen bilden? Hofgeismarer Vorträge. Bd. 23/2004 (Evangelische Akademie Hofgeismar).
16. gem. mit U. Steffens (Hg.): Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden 2005 (Institut für Qualitätsentwicklung).
17. gem. mit P. Fauser (Hg.): Fordern und Fördern: Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg 2007 (Edition Körber Stiftung).
18. (Hg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg 2009 (Edition Körber Stiftung).
19. gem. mit I. Ahrling: Hessische Versuchsschulen – Laboratorien für die Eigenverantwortliche Schule. kassel university press 2010 (im Erscheinen).
20. gem. mit N. Kruse und B. Wollring (Hg.): Martin Wagenschein – die Faszination des Genetischen. 2010 (im Erscheinen).

2. Ausgewählte Aufsätze in Sammelwerken und Zeitschriften (1997 – 2009)

1. Kurt Fackiners Beiträge zur Lehrerfortbildung. In: W.-P. Betz u. a. (Hg.): Lehrerfortbildung. In: W.-P. Betz u. a. (Hg.): Lehrerfortbildung. 40 Jahre HILF 1951–1991. Bochum 1996, S. 41-47 (Kamp). Vorabdruck in: HILF (Hg.): In Memoriam Dr. Kurt Fackiner. Gedenkfeier am 14.05.93, S. 29-38.
2. gem. mit H. Rumpf und P. Buck: Natur und Bildung – Über Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts und Formen des Naturwissens. In: *chimica didactica*, Heft 1/1997, S. 5-31.
3. Wagenscheins Genetisches Lehren am Beispiel von Lessings Fabeln. In: W. Köhnlein (Hg.): Der Vorrang des Verstehens. Bad Heilbrunn 1998 (Klinkhardt), S. 130-144.
4. Pedagogical School Development Between the New Culture of Learning and the Growing Pressure to Modernize. In: M.E. Sharpe (ed.): *European Education*, vol. 31, no. 4, Winter 1999-2000, pp. 22-57.
5. Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Michael Maas (Hg.): *Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I*. Hohengehren 2000, S. 10-35 (Schneider).
6. „Erziehung und Unterricht“ – 150 Jahre Impulse für die Entwicklung der österreichischen Schule. In: *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 7-8/2000, S. 950-970 (öbv hpt Wien).
7. Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: *Die Deutsche Schule* 3/2002, S. 290-294 und in: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 7-8/2002 (öbv hpt Wien), S. 841-848.
8. gem. mit Dietfried Krause-Vilmar: Leben zum Tode. Ein Bericht über Versuche, gemeinsam mit Studierenden den Nationalsozialismus zu verstehen. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002 (Klinkhardt), S. 365-398.
9. Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In: H. Brunner u. a. (Hg.): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?* Innsbruck 2002 (Studien-Verlag), S. 59-79.
10. gem. mit Dorit Bosse: Idole im Leben von Kindern und Jugendlichen. In: *Pädagogik*, Heft 4/2003, S. 40-43.
11. PISA und Allgemeinbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 3/2003, S. 400-412.
12. Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur. In: D. Bosse (Hg.): *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert*. Bad Heilbrunn/Obb. 2004 (Klinkhardt), S. 29-47.

13. Was Bildung von Produktion unterscheidet. In: Die Deutsche Schule, 8. Beiheft 2004, S. 26-47.
14. Selbstreguliertes Lernen. Mehr Schüler-Selbstständigkeit durch ein neues Konzept. In: Praxis Schule 5 – 10, Heft 5/2004, S. 6-8.
15. Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule. Heft 4/2004, Hohengehren (Schneider), S. 9-27.
16. Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: Heinrich Dauber/Dietfrid Krause-Vilmar (Hg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn, 2. erw. Auflage 2005 (Klinkhardt), S. 83-99.
17. Lehrerfortbildung nach PISA. In: Wilfried Hansmann und Timo Hoyer (Hg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar. Kassel 2005 (Verlag Winfried Jenior), S. 209-222.
18. Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum für das Leben in der künftigen Gesellschaft. In: Frauke Stübiger (Hg.): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Gehaltene und ungehaltene Reden anlässlich der Ehrenpromotionen von Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki an der Universität Kassel am 5. Mai 2004. Kasseler Universitätsreden 13, Kassel 2005 (kassel university press), S. 89-101.
19. Wagenscheins Genetisches Lehren auf dem Prüfstand konstruktiver Didaktik. In: Hans-Wolfgang Henn und Gabriele Kaiser (Hg.): Mathematikunterricht im Spannungsfeld von Evolution und Evaluation. Festschrift für Werner Blum. Hildesheim 2005 (franzbecker), S. 294-307.
20. Die Neugestaltung der Schulinspektion im Spannungsfeld von Evaluation und Schulentwicklung. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hg.): Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Wiesbaden 2006 (IQ Forum 1), S. 202-209.
21. Konsequenzen der PISA-Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung an Schulen – Überlegungen aus der Perspektive der Schulentwicklung. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hg.): PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabekultur. Folgerungen aus PISA für Schule und Unterricht 3. Wiesbaden 2006 (Institut für Qualitätsentwicklung), S. 11-19.
22. gem. mit Werner Blum unter Mitarbeit der Forschergruppe: Selbstständiges Lernen im Fachunterricht – sieben Projekte zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Sibylle Rahm, Ingelore Mammes und Michael Schratz (Hg.): Schulpädagogische Forschung: Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck 2006 (Studienverlag), S. 107-123.
23. gem. mit Kurt Reusser: Aebli's Didaktik auf psychologischer Grundlage im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In: Matthias Baer u. a. (Hg.): Didaktik auf psycholo-

- gischer Grundlage. Von Hans Aebli kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern 2006 (h.e.p. verlag), S. 52-73.
24. Bildungsstandards und Schulentwicklung – ein vernachlässigter Zusammenhang. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. Heft 2/2006, S. 21-36.
 25. Das Mädchen und der Wolf – Über die zivilisatorische Metamorphose des Grimmschen Märchens vom Rotkäppchen. In: A. Barsch und P. Seibert (Hg.): Märchen und Medien. Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 6, hgg. von Kurt Franz. Baltmannsweiler. Hohengehren 2007 (Schneider Verlag), S. 24-45.
 26. Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung – über die Ambivalenz ihrer Beziehung am Beispiel der Erforschung selbstständigen Lernens. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger & Karl-Heinz Arnold (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Weinheim und Basel 2007 (Beltz Verlag), S. 43-59.
 27. Aebli Grundformen im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 1-2/2007, S. 99-114.
 28. gem. mit Dorit Bosse: Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann: In: C. Kraler und M. Schratz (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster 2008 (Waxmann), S. 53-70.
 29. Johannes Messner – Aus der Lebenskrise zum Schaffenshöhepunkt: Das „Nattrecht“ als Frucht der Birminghamer Jahre. In: W. Freistetter und R. Weiler (Hg.): Mensch und Naturrecht in Evolution. Wien 2008 (nw-Verlag), S. 331-344.
 30. Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts. In: Dorit Bosse (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden 2009 (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 137-160.

Die Autoren

Dr. Werner Blum, Professor für Didaktik der Mathematik an der Universität Kassel

Dr. Dorit Bosse, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Universität Kassel

Dr. Edith Glaser, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens an der Universität Kassel

Staatsminister a. D. Hartmut Holzzapfel, ehemals Mitglied des Hessischen Landtags und Hessischer Kultusminister (1991-1999)

Dr. Paul-Gerhard Klumbies, Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaft, Professor für Biblische Wissenschaften unter besonderer Berücksichtigung des Neuen Testaments an der Universität Kassel

Dr. Dietfrid Krause-Vilmar, Professor i. R. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens an der Universität Kassel

Dr. Klaus Lindemann, Schulleiter der Offenen Schule Waldau (1972–2000)

Dr. Peter Posch, Professor em. für Erziehungswissenschaft an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt

Dr. Rolf-Dieter Postlep, Präsident der Universität Kassel, Professor für Wirtschaftslehre, ins. Allgemeine Wirtschaftspolitik

Dr. Hans Rauschenberger, Professor em. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel