

BREZINKA hat in Innsbruck folgende 6 *Dissertationen* angenommen:

ANDREAS STOLL: Geschichte der Volksschullehrerbildung in Tirol von den Anfängen bis 1876 (1965);

CHRISTINE LEMAYR: Soziale Dienste im Jugendalter (1966);

PETER POSCH: Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung (1967);

ILSEDORE RIEDER: Die Studiendauer für das Lehramt an Höheren Schulen. Eine empirische Untersuchung an 3.199 Abgängern österreichischer Universitäten (1967);

HELMUT FEND: Sozialisierung und Erziehung (1967);

RUDOLF MESSNER: Probleme einer Theorie des erzieherischen Verhaltens (1967).

Alle sechs Dissertationen sind mit „sehr gut“ beurteilt worden, jene von STOLL, RIEDER, FEND und MESSNER zusätzlich „mit Auszeichnung“.

Die Promotion von FEND erfolgte am 18. Juli 1967 „sub auspiciis praesidentis rei publicae“. Er hat in Anwesenheit von Unterrichtsminister PIFFL in seiner Rede um Verständnis für die Empirische Erziehungswissenschaft und den „methodischen Positivismus“ geworben, seine „echte Sorge“ über die Lage der Pädagogik an den österreichischen Hochschulen ausgedrückt und „ein zentrales Institut“ für Erziehungswissenschaft empfohlen, wie er es 1965/66 bei seinem Studienaufenthalt an der Universität London kennengelernt hat. Österreich habe „weder das Geld noch das Personal, um an allen Universitäten Institute zu unterhalten, die hochqualifizierte Ausbildung und hochqualifizierte Forschung garantieren können“<sup>245</sup>. Das war noch auf BREZINKAS Plan eines Schwerpunktzentrums an einer der bestehenden Universitäten gemünzt, hat aber bei PIFFL, der die Widerstände kannte, vermutlich eher Gedanken an eine Neugründung bestärkt, wie sie später in Klagenfurt erfolgt ist.

Die Dissertationen von POSCH, LEMAYR, RIEDER, STOLL und FEND sind zwischen 1967 und 1969 in der von BREZINKA im Verlag Beltz (Weinheim) herausgegebenen Reihe „Studien zur Erziehungswissenschaft“ erschienen, für die ursprünglich der Name „Österreichische“ oder „Innsbrucker Beiträge zur Erziehungswissenschaft“ vorgesehen war<sup>246</sup>.

---

<sup>245</sup> Typoskript im PAB.

<sup>246</sup> In Zusammenarbeit des Verlages Beltz mit dem Österreichischen Bundesverlag in Wien.

FENDS Dissertation hat bis 1976 acht Auflagen erreicht und ist 1989 auch in griechischer Übersetzung erschienen.<sup>247</sup>

Zwei weitere empirische Dissertationen wurden von BREZINKA betreut, aber wegen seines Wechsels nach Konstanz nicht mehr begutachtet:

JOSEF KLINGLER: Lebensbedingungen und soziale Rolle der Pflichtschullehrer (1967)<sup>248</sup>;

PETER SEIDL: Versager auf Höheren Schulen. Eine empirische Untersuchung an vier Innsbrucker Gymnasien (1967)<sup>249</sup>.

Die Betreuung der empirischen Untersuchungen von RIEDER, KLINGLER und SEIDL schloß nicht nur die Sorge für deren Finanzierung ein, sondern auch für die Erlaubnis zur Akteneinsicht. Bei RIEDERS Studie wurde die Einsicht in die Akten der Bundesstaatlichen Lehramtsprüfungskommission durch die Hochschulsektion des Unterrichtsministeriums ohne Verzug gewährt. Für SEIDLs Studie konnte sie nach langen vergeblichen Bemühungen bei der Abteilung V/4 (Allgemeinbildendes höheres Schulwesen; Leiter: TIMP)<sup>250</sup> erst durch eine Intervention bei Unterrichtsminister PIFFL<sup>251</sup> erreicht werden. Sie war an die Auflage gebunden, daß die Dissertation nichts enthalten dürfe, was „einer Schule nachteilig sein könnte. PETER SEIDL darf daher die Arbeit erst einreichen, wenn das Bundesministerium für Unterricht feststellen konnte, daß die Arbeit der obigen Bedingung ausreichend Rechnung getragen hat“<sup>252</sup>.

BREZINKA hat selbst nur theoretisch und nicht empirisch gearbeitet. Sein Beitrag zu empirischen Untersuchungen beschränkte sich darauf, die Bearbeitung empirischer Themen anzuregen, Eigeninitiative zu fördern, die Begriffe und theoretisch-systematischen Voraussetzungen klären zu helfen und kritische Gesichtspunkte zur Interpretation der Ergebnisse beizusteuern. Die forschungsmethodischen Spezialkennt-

---

<sup>247</sup> Verlag Kastaniotis, Athen 1989.

<sup>248</sup> Als Buch; KLINGLER 1971. Vgl. dort S. 5ff.

<sup>249</sup> Die Promotion erfolgte 1968 an der Universität Salzburg; die Begutachtung durch KARL WOLF. Vgl. SEIDL 1967, Vorwort, und 1969, 3. Über SEIDL vgl. in diesem Buch S. 575f. und 743ff.

<sup>250</sup> BREZINKA am 7. Juli 1966 an Ministerialrat TIMP. PAB.

<sup>251</sup> BREZINKA am 30. November 1966 an PIFFL. PAB.

<sup>252</sup> Erlaß des BMFU an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck vom 14. Dezember 1966, Zl. 130.039-III/2/66. Kopie im PAB.

nisse und die Technik der elektronischen Datenverarbeitung haben sich seine Dissertanten in fruchtbarer Zusammenarbeit selbständig erworben.

Sechs dieser acht Dissertanten sind später Hochschullehrer der Pädagogik geworden. POSCH hat sich 1975 an der Wirtschaftsuniversität Wien habilitiert und wurde im gleichen Jahr ordentlicher Professor für Lehrplanforschung an der Universität Klagenfurt. RIEDER (verheiratete WIESER) hat sich 1977 an der Universität Klagenfurt habilitiert und wurde 1983 a.o. Professorin für Schulpädagogik an der Universität Innsbruck. FEND wurde 1987 ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. MESSNER wurde 1972 Professor an der Gesamthochschule Kassel. KLINGLER hat sich 1973 an der Universität Klagenfurt für Unterrichtswissenschaft habilitiert und ist dort 1974 zum ordentlichen Professor für Schulpädagogik aufgestiegen. SEIDL hat sich 1979 an der Universität Innsbruck für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Soziologie habilitiert.

Als BREZINKA 1967 an die Universität Konstanz wechselte, sind ihm POSCH, MESSNER und FEND als Mitarbeiter gefolgt. Am Innsbrucker Institut verblieb nur ILSEDORE RIEDER als Assistentin, ab 1. März 1967 unterstützt von PETER SEIDL (1941–1986) als Wissenschaftlicher Hilfskraft<sup>253</sup> und – nach erfolgter Promotion – ab 1968 Assistent als Nachfolger von POSCH. Die Assistenten RIEDER und SEIDL haben zweieinhalb Jahre lang bis zur Besetzung der Lehrkanzel für Pädagogik II durch RUDOLF WEISS die professorenlose Zeit als Lehrbeauftragte überbrückt und die Berufungspolitik der Fakultät im Sinne von BREZINKAS empirisch-analytischem Wissenschaftsverständnis gegen die Tendenz zur Bevorzugung von philosophisch-ideengeschichtlich orientierten Pädagogikern zu beeinflussen versucht<sup>254</sup>. Die Lehrkanzel für Pädagogik I ist erst vier Jahre nach dem Abgang BREZINKAS mit HORST RUMPF neu besetzt worden.

---

<sup>253</sup> Antrag BREZINKAS an das Professorenkollegium vom 17. Jänner 1967.

<sup>254</sup> Vgl. REDOLFI 1990, 75ff.

## 12. NOTBEHELFE, ZWEITE LEHRKANZEL FÜR PÄDAGOGIK UND BESETZUNGSVORSCHLÄGE: 1967–1971

Der Wechsel BREZINKAs an die Universität Konstanz erforderte von der Fakultät bei der Suche nach einem Nachfolger rasches Handeln, weil die pädagogischen Pflichtveranstaltungen für die Lehramtsstudenten und die fristgerechten Pädagogischen Prüfungen jener Studierenden, die vor ihrem Studienabschluß standen, gesichert werden mußten. Es gab damals an der Innsbrucker Universität keinen weiteren Dozenten mit ministerieller Prüfungserlaubnis für das Fach Pädagogik. Das Professorenkollegium hat am 27. Jänner 1967 eine neunköpfige Kommission für die „Nachfolge Prof. BREZINKA“ eingesetzt und diesen „gebeten, der Kommission schriftlich seine Ansicht über die Neubesetzung der Lehrkanzel vorzutragen“<sup>1</sup>. Gewünscht wurden auch Vorschläge für die 1966 zugewiesene zweite pädagogische Lehrkanzel<sup>2</sup>.

BREZINKA hat dem Dekan am 6. Februar 1967 „Vorschläge für die Besetzung der Lehrkanzeln für Pädagogik“ zugeleitet<sup>3</sup> und sich dabei auf jene Kandidaten beschränkt, „von denen mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist, daß sie einem Ruf nach Innsbruck auch folgen würden“. Er wolle „auch nicht um jeden Preis habilitierte Pädagogen nennen, weil die wenigen, die derzeit überhaupt vorhanden sind, sich ihrem wissenschaftlichen Niveau nach von den besten der nicht-habilitierten Kollegen kaum überzeugend abheben“. Er sehe auch von Personen ab, „die ausschließlich auf dem Gebiet der Historischen Pädagogik (meist zur Geschichte der Ideen über Erziehung) gearbeitet haben“. „Ich beschränke mich darauf, Personen zu nennen, von denen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft etwas zu erwarten ist und die besonders auch mit den Problemen des Schulwesens vertraut sind“.

Unter diesen Voraussetzungen hat er vorgeschlagen, folgende Personen – geordnet nach ihrem wissenschaftlichen Rang – in Erwägung zu ziehen: FRIEDRICH WINNEFELD<sup>4</sup>, o. Professor für Pädagogische Psy-

---

<sup>1</sup> Protokoll der Fakultätssitzung vom 27. Jänner 1967, TOP 7. UAI.

<sup>2</sup> Brief des Dekans EUGEN THURNHER an BREZINKA vom 3. Feber 1967. PAB: „Es liegt vor allem im Interesse unserer Studenten, daß die Pädagogik keine allzu große Unterbrechung in Lehre und Prüfung erfährt“.

<sup>3</sup> PAB.

<sup>4</sup> Kurzbiographie: BÖHM 2000, 572. Über ihn vgl. in diesem Buch S. 547ff.

chologie an der Universität Halle, DDR; ALFONS OTTO SCHORB<sup>5</sup>, o. Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Bonn; HORST RUMPF<sup>6</sup>, Studienrat und Lehrbeauftragter für Gymnasialpädagogik an der Universität Frankfurt am Main; WOLFGANG KRAMP<sup>7</sup>, ao. Prof. für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin.

BREZINKA betonte, daß WINNEFELD nach Ausbildung, wissenschaftlichem Rang und Erfahrung als Lehrer und Hochschullehrer bei weitem den Vorzug verdiene. Er würde sehr gerne kommen und Innsbruck könne sich mit ihm „eine glänzende Besetzung sichern“. Die DDR-Regierung habe ihm zwar mehrmals die Annahme eines Rufes in ein „NATO-Land“ (Bundesrepublik Deutschland) verboten, aber in das neutrale Österreich würde sie ihn voraussichtlich auswandern lassen, falls er einen Ruf nach Innsbruck erhalte. Diese Einschätzung stütze sich auf ein Gespräch, das BREZINKA am 12. Dezember 1966 mit WINNEFELD und dessen Frau in Ost-Berlin geführt hat.<sup>8</sup>

Die Kommission hat diese Vorschläge jedoch nicht berücksichtigt, sondern statt dessen ALOIS EDER<sup>9</sup> (Graz), FRANZ PÖGGELER<sup>10</sup> (Pädagogische Hochschule Aachen), RUDOLF GÖNNER<sup>11</sup> (Saarbrücken) und

---

<sup>5</sup> 1921–1983; seit 1967 Prof. an der Pädagogischen Hochschule München und Direktor des bayerischen Staatsinstituts für Bildungsforschung und –planung in München. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1983, 3799 und 1987, 5341. Lebenslauf und Schriftenverzeichnis vom 10.11. 1966 im PAB. Den Anstoß zur Nominierung hat ein Empfehlungsschreiben seines Lehrers CHRISTIAN CASELMANN (1889–1979) an BREZINKA vom 30.11.1966 gegeben, dem SCHORB sechs Jahre lang als „ausgezeichneter Assistent“ an der Universität Heidelberg gedient hatte. SCHORB sei „für einen Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft wie für Schulpädagogik und ihre Forschungsprobleme gleichermaßen hervorragend geeignet“. PAB. Kurzbiographie CASELMANN bei KÜRSCHNER 1976, 436. A. FLITNER hielt SCHORB dagegen mit Recht nur „für einen *schulpädag.* Lehrstuhl“ für geeignet. Auf diesem Gebiet sei er „produktiver und sicherer als in seinen allgemein-pädagogischen Äußerungen“. Brief an Dekan THURNHER vom 13. März 1967, UAI, Phil. Fak. Berufungsakt Nachfolge BREZINKA.

<sup>6</sup> Über ihn vgl. in diesem Buch S. 550 und S. 582ff.

<sup>7</sup> 1927–1983; seit 1969 o. Prof. der Erziehungswissenschaft an der Universität Düsseldorf. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1980, 2079 und 1987, 5325. Lebensdaten, Bibliographie, Foto und Nachrufe in MARGIES/STEUER/WEHLE 1984.

<sup>8</sup> Datum nach Tagebuch BREZINKA 1966, PAB.

<sup>9</sup> Vgl. in diesem Buch S. 279ff. und Bd. 1, 491ff.

<sup>10</sup> Geboren 1926. Kurzbiographie: BÖHM 2000, 422; KÜRSCHNER 2001, 2433.

<sup>11</sup> Geboren 1922. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 934. Vgl. in diesem Werk Bd. 3, VI.

HUBERT HENZ<sup>12</sup> (Pädagogische Hochschule Würzburg/Theologische Fakultät Salzburg) in die engere Auswahl gezogen. Die stark konfessionell gebundenen katholischen Pädagogen HENZ und PÖGGELER sind mit Nachdruck von Professor RICHARD SCHWARZ<sup>13</sup> (München) empfohlen worden. Anfragen mit der Bitte um Vorschläge sind außer an ihn auch an die Professoren HANS SCHEUERL (Frankfurt am Main), ANDREAS FLITNER (Tübingen), ULRICH SCHÖNDORFER (Wien), JOSEF DOLCH (Saarbrücken), GEORG GEISSLER (Hamburg) und CARL-LUDWIG FURCK (Berlin) ergangen. Von SCHEUERL ist bekannt, daß er WINNEFELD für „die beste und wissenschaftlich produktivste Lösung“ hielt. Auch FLITNER empfahl, WINNEFELD als einen „der wenigen, die in der Schulforschung voll ausgewiesen und methodisch vielseitig bewandert sind, ganz besonders ernsthaft zu erörtern“. Hier liege „für die österreichischen Universitäten eine besondere Chance“, während für die Bundesrepublik Deutschland nicht die geringste Aussicht bestehe, „daß er hierher übersiedeln darf“<sup>14</sup>. Für ALOIS EDER wurde in der Kommission anfangs ein Vorschlag *unico loco* (Einerliste statt der gesetzlich vorgeschriebenen Dreierliste) erwogen.

BREZINKA hat zu diesen personellen Vorentscheidungen in seiner letzten Rede bei der Fakultätssitzung am 24. Februar 1967 kritisch Stellung genommen. Er hat auf die wissenschaftlichen Schwächen der in Aussicht genommenen vier Kandidaten hingewiesen, vor einem schlechten Vorschlag, insbesondere vor einer Einerliste mit EDER gewarnt und geraten, eine Entscheidung erst zu treffen, nachdem SCHORB, KRAMP und RUMPF Gelegenheit erhalten haben, sich zu Beginn des Sommersemesters mit Gastvorträgen vorzustellen.

Diese Stellungnahme des scheidenden Fachvertreters ist in der durchwegs aus fachfremden Gelehrten bestehenden Kommission unberücksichtigt geblieben. Sie hat dem Professorenkollegium am 9. Juni 1967 folgenden einstimmig beschlossenen Dreivorschlag vorgelegt: 1. ALOIS EDER (o. Professor der Pädagogik an der Universität Graz); 2. LEOPOLD PROHASKA<sup>15</sup> (Professor der Pädagogik an der Pädagogischen

---

<sup>12</sup> 1926–1994; Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1992, 137f; BÖHM 2000, 237. Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 133 und Bd. 3, VI.

<sup>13</sup> Von 1958–1963 an der Universität Wien. Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 479ff.

<sup>14</sup> A. FLITNER am 13. März 1967 an den Innsbrucker Dekan. UAI, Akten der Phil. Fakultät, Berufsungsakt Nachfolge W. BREZINKA 1967–1970.

<sup>15</sup> 1905–1980. Über ihn vgl. in diesem Buch S. 214f., 478ff. sowie Bd. 1, 133, 503 und ausführlich Bd. 3, VI.

Hochschule Weingarten, Baden-Württemberg/Dozent für Christliche Philosophie und Pädagogik an der Theologischen Fakultät Salzburg); 3. RUDOLF GÖNNER (Privatdozent für Historische Pädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Saarbrücken). „Dieser Vorschlag wurde im Plenum der Fakultät mit 31 Ja-Stimmen, 6 Nein-Stimmen und 4 Stimmenthaltungen angenommen. Bei der Erstellung dieses Vorschlages wurde vor allem darauf Rücksicht genommen, daß die Kandidaten durch Herkunft und Arbeitsrichtung mit dem österreichischen Bildungswesen vertraut sind.“<sup>16</sup> Auf Grund dieser eingeschränkten Sichtweise hat sich die Fakultät damals um jede Chance einer guten Besetzung gebracht.

Von ALOIS EDER, der erst 1964 sein Amt an der Universität Graz angetreten und seine Wohnung in Wien beibehalten hatte, war von vornherein kaum anzunehmen, daß er ins Wien-ferne Innsbruck wechseln würde. Er wurde zwar vom Unterrichtsministerium berufen, hat diesen Ruf aber am 7. März 1968 abgelehnt. GÖNNER, aus Wien gebürtig und in Niederösterreich verwurzelt, war damals bereits für die zweite pädagogische Lehrkanzel an der Universität Salzburg vorgesehen, die er am 1. September 1968 übernommen hat. Eine Berufung des katholischen Ordenspriesters PROHASKA kam für das Ministerium aus fachlichen wie politischen Gründen nicht in Betracht. Damit war die Vorschlagsliste erschöpft. Die Beratungen über die Wiederbesetzung der ersten Innsbrucker pädagogischen Lehrkanzel mußten also nach einem verlorenen Jahr von neuem beginnen. Das bot die Möglichkeit, nunmehr ohne provinzielle Scheuklappen strengere wissenschaftliche Maßstäbe anzulegen als beim ersten Versuch. Bis zum Beschluß über neue Besetzungsvorschläge ist ein weiteres Jahr verstrichen.

In der Fakultät mußte nun nach zweijährigem Boykott endlich auch die Besetzung der bereits 1966 geschaffenen zweiten Lehrkanzel für Pädagogik in Angriff genommen werden. Das Unterrichtsministerium hatte am 7. März 1968 die Säumigkeit der Fakultät gerügt und „um *ehestmögliche* Vorlage eines Besetzungsvorschlages“ ersucht „bzw. um Bekanntgabe der Gründe, die der Erstellung eines Vorschlages entgegenstehen“<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Dekan EUGEN THURNHER an das BMfU am 13. Juni 1967. UAI.

<sup>17</sup> Dr. DRISCHEL vom BMfU an das Dekanat der Phil. Fakultät der Universität Innsbruck, Zl. 65.588-I/4/68. UAI (Unterstreichung im Original). Vgl. in diesem Buch S. 555f. und Bd. 1, 211f.

Um für ihre Beratungen Zeit zu gewinnen, hat die Fakultät für das Wintersemester 1968/69 eine Supplierung der Lehrkanzel für Erziehungswissenschaft und die Leitung des Instituts durch den Bonner Privatdozenten HERBERT HORNSTEIN angestrebt.<sup>18</sup> Er war Österreicher und als Assistent am Lehrstuhl von JOSEF DERBOLAV<sup>19</sup> tätig.

Geboren am 20. September 1927 als Sohn eines Gymnasialprofessors in Wien, hat HORNSTEIN dort und in Paris Philosophie, Psychologie und Ethnologie studiert. Am 4. Juli 1951 wurde er an der Wiener Universität auf Grund einer von LEO GABRIEL angenommenen unveröffentlichten *Dissertation* über „Probleme der Metaphysik und das Denken MARTIN HEIDEGGERS“ mit Auszeichnung zum Doktor der Philosophie promoviert.<sup>20</sup> Zu Tirol hatte er Beziehung, weil er im Schuljahr 1954/55 den Abiturientenkurs an der Innsbrucker Lehrerbildungsanstalt besucht und anschließend bis Ende März 1956 als Lehrer und Schulleiter der zweiklassigen Volksschule Zellberg (Zillertal) tätig gewesen ist, bevor er die Assistentenstelle in Bonn übernahm. Am 16.6.1965 hat er dort auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Weisheit und Bildung. Die Bildungslehre des COMENIUS“ (als Buch 1968) die Lehrbefugnis für Pädagogik erworben<sup>21</sup>. Seine Veröffentlichungen waren vorwiegend allgemeinphilosophischer und erziehungsphilosophischer Art. Für die Übernahme der Innsbrucker Lehrstuhlvertretung als Gastdozent hat HORNSTEIN zur Bedingung gemacht, daß er in den Besetzungsvorschlag aufgenommen wird. Da ihm dies nicht zugesichert wurde, hat er am 17. Juli 1968 abgelehnt.

Zur Vorstellung als Kandidaten sind im Laufe des Jahres 1968 acht Personen zu Gastvorträgen eingeladen worden: ERNST BORNEMANN<sup>22</sup> (außerplanmäßiger Professor für Angewandte Psychologie und Sozialpädagogik an der Universität Münster), GÜNTHER BUCK (1968 habilitierter Privatdozent für Philosophie und Pädagogik an der Universität Stuttgart), KARL ERNST MAIER<sup>23</sup> (seit 1967 Dozent an der Universität Salzburg/Pädagogische Hochschule Regensburg), FRANZ PÖGgeler,

---

<sup>18</sup> Fakultätsbeschluß vom 7. Juni 1968. Antrag des Dekans THURNHER an das BMfU vom 26. Juni 1968. UAI.

<sup>19</sup> Über DERBOLAV vgl. in diesem Buch S. 272ff.

<sup>20</sup> AUW, Rigorosen-Protokoll-Nr. 17.893.

<sup>21</sup> ZfP 12 (1966), 89; Lebenslauf und Publikationsliste bis 1968 im PAB; KÜRSCHNER 1992, 1528.

<sup>22</sup> 1912–1988. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1987, 443. Vgl. in diesem Buch S. 285f.

<sup>23</sup> KÜRSCHNER 2001, 1985. Vgl. in diesem Werk Bd. 3.



HORST RUMPF (seit 1968 Akademischer Oberrat an der Universität Konstanz), THEODOR RUTT<sup>24</sup> (Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Köln), RUDOLF WEISS<sup>25</sup> (seit 1968 Dozent für Pädagogik an der Universität Salzburg) und der Psychologe WILHELM WIECZERKOWSKI<sup>26</sup> (Assistent am Psychologischen Institut der Universität Hamburg). RUMPF sprach „Zum Problem der didaktischen Vereinfachung“, WEISS über „Möglichkeiten und Grenzen statistischer Methoden in der Pädagogik“, WIECZERKOWSKI über „Programmiertes Lernen in pädagogischer Sicht“.

Von den Vortragenden zeigte WEISS laut Kommissionsbericht „ein ungewöhnliches didaktisches Talent, das in seiner Klarheit und Verständlichkeit schon fast ins Demagogische geht, jedoch ohne den Stoff vereinfachend falsch darzustellen. Er war unter acht Vortragenden Kandidaten überdies der einzige, der es verstand, eine rege Diskussion unter den Hörern in Gang zu bringen, ohne daß er selbst besonders eingreifen mußte. Seine Unterrichtserfahrung wird von den Studenten sehr geschätzt“.<sup>27</sup>

Im Gespräch waren<sup>28</sup> außer den bereits genannten Personen noch JOHANNES ZIELINSKI<sup>29</sup> (seit 1961 o. Professor der Pädagogik an der Technischen Hochschule Aachen), CLEMENS MENZE<sup>30</sup> (seit 1967 o. Professor der Pädagogik an der Universität Köln), KURT GERHARD FISCHER<sup>31</sup> (Dozent an der Universität Gießen), MARKO STETTNER<sup>32</sup> (Dozent für Pädagogik an der Universität Graz), HANS SCHIEFELE<sup>33</sup> (seit

<sup>24</sup> KÜRSCHNER 2001, 2687.

<sup>25</sup> Vgl. in diesem Buch S. 586ff.

<sup>26</sup> Im KÜRSCHNER 1987 bis 2001 durchwegs ohne biographische Angaben.

<sup>27</sup> UAI, Phil. Fak. Berufungsakt Nachfolge BREZINKA, Kommissionsbericht vom 14. Februar 1969, 6.

<sup>28</sup> Brief des Innsbrucker Physikers Prof. FERDINAND CAP an BREZINKA vom 10. Juni 1968 mit der Bitte um fachliche Beratung über 12 Kandidaten. PAB. CAP wurde erst am 12. Juli 1968 auf eigene Initiative in die Berufungskommission ausgewählt. Protokoll der Fakultätssitzung, TOP 9. UAI. Zur Begründung schrieb CAP an BREZINKA: „Als exakter Naturwissenschaftler, der in den nächsten Jahren eine Reihe von Kandidaten zum Lehramt vorzubereiten hat, bin ich sehr daran interessiert, daß wenigstens eine der beiden freien Pädagogiklehrkanzeln mit einem auf dem Stand der modernen wissenschaftl. Pädagogik stehenden empirischen Pädagogen besetzt wird“.

<sup>29</sup> 1914–1993. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1640.

<sup>30</sup> Geb. 1928. Kurzbiographie: BÖHM 2000, 366; KÜRSCHNER 2001, 2075.

<sup>31</sup> Geb. 1928. KÜRSCHNER 2001, 748.

<sup>32</sup> Über STETTNER vgl. in diesem Buch S. 248ff.

<sup>33</sup> Vgl. in diesem Buch S. 284f. und S. 552.

1967 o. Professor für Pädagogik an der Universität München) und FRANZ WEINERT<sup>34</sup> (seit 1968 o. Professor der Psychologie an der Universität Heidelberg). Die fachlich bedeutendsten Personen dieser Liste waren allerdings für Innsbruck gar nicht mehr zu gewinnen, weil sie bereits in Deutschland gut etabliert waren<sup>35</sup>. Der von BREZINKA, A. FLITNER und SCHEUERL in erster Linie empfohlene WINNEFELD blieb vermutlich deswegen unberücksichtigt, weil die Kommission „eine Berufung ohne Verzögerung“ wollte und fürchtete, daß „die Verhandlungen sich in die Länge ziehen würden“.<sup>36</sup>

Da der Berufungskommission kein Erziehungswissenschaftler angehörte und es deshalb am nötigen fachspezifischen Sachverstand fehlte, waren die beiden einzigen im Institut für Erziehungswissenschaft verbliebenen Mitarbeiter ILSEDORE WIESER und PETER SEIDL mit großem persönlichen Einsatz bemüht, diesen fehlenden erziehungswissenschaftlichen Sachverstand wenigstens auf Umwegen einzubringen. Sie haben erreicht, daß der Innsbrucker Assistentenverband unter Leitung des damals frisch habilitierten Dozenten der Finanzwissenschaft CHRISTIAN SMEKAL<sup>37</sup> und die Österreichische Hochschülerschaft gemeinsam am 8. Juli 1968 beim Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät beantragt haben, zu „allen Kommissionssitzungen für die Besetzung der pädagogischen Lehrkanzeln“ WIESER, SEIDL und den „Lehramtsabsolvent(en) und Dissertant(en) aus Pädagogik“ AUGUST FLEISCH<sup>38</sup> als „Auskunftspersonen“ beizuziehen<sup>39</sup>. Die Begründung

<sup>34</sup> KÜRSCHNER 2001, 3480. Vgl. in diesem Buch S. 285.

<sup>35</sup> BREZINKA in seiner 5seitigen Antwort an CAP vom 18.6.1968: „Sie sehen ..., daß die tüchtigen Leute auf Ihrer Liste nicht berufbar und die berufbaren nach meinem Urteil nicht besonders tüchtig sind“. Er empfahl „deshalb noch einmal nachdrücklich ... WINNEFELD und ... KRAMP“, die in CAPS Liste nicht enthalten waren. Von den dort Genannten sei RUMPF „der vielversprechendste“, wolle aber in Konstanz „noch einige Jahre in Ruhe arbeiten und würde deshalb vorläufig keinen an ihn ergehenden Ruf annehmen“, wie eine Rücksprache mit ihm ergeben habe. WEISS sei Psychologe. „Für einen erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl könnte ich ihn derzeit noch nicht empfehlen“.

<sup>36</sup> Bericht der Kommission für Pädagogik II vom 14. Februar 1969, 1 und 7. UAI.

<sup>37</sup> KÜRSCHNER 2001, 3077.

<sup>38</sup> Er wurde erst 1971 auf Grund einer von WEISS angenommenen Dissertation über „Soziale Herkunft und schulische Laufbahn der Schüler des musisch-pädagogischen Realgymnasiums“ promoviert. REDOLFI 1990, Anhang, Dissertationenverzeichnis.

<sup>39</sup> UAI. Sie haben sich dabei auf den Erlaß des BMfU Zl. 83.775-1/5/68 als Rechtsgrundlage berufen.

lautete: „Kein Kommissionsmitglied hat im Hauptfach ein erziehungswissenschaftliches Universitätsstudium absolviert. Von fachfremden Professoren kann nicht erwartet werden, daß sie neben den Verpflichtungen für ihr eigenes Fach die Zeit aufbringen werden, die für ein intensives Studium der in Frage stehenden pädagogischen Fachliteratur erforderlich ist.“ Mit den Auskunftspersonen werde „eine in diesem Sinn entlastende Hilfe für die Professorenschaft ... angeboten“. Die Fakultät hat darauf mit der zurückhaltenden Mitteilung reagiert, „daß die Kommission für den Fall und den Zeitpunkt der Notwendigkeit von ihrem Rechte Gebrauch machen wird, geeignete Auskunftspersonen zu ihren Sitzungen beizuziehen“.<sup>40</sup>

Trotz dieses Mißerfolgs haben WIESER und SEIDL weiterhin mit Sachkenntnis und Mut bei Professoren wie in der Öffentlichkeit aufklärend gewirkt. Von der wissenschaftstheoretischen Position BREZINKAS ausgehend haben sie auch die Gastvorträge der Kandidaten genutzt, um in den anschließenden Diskussionen und mittels Zeitungsberichten für erfahrungswissenschaftlich orientierte Pädagogen zu werben.<sup>41</sup>

Sie fanden dabei unter anderem Unterstützung durch den Physiker FERDINAND CAP<sup>42</sup>. Er hat in der Fakultätssitzung am 12. Juli 1968 beantragt, die Lehrkanzel Pädagogik II (Schulpädagogik) „prinzipiell mit einem Vertreter der empirisch-sozialwissenschaftlichen Richtung der Pädagogik zu besetzen“ und „die Kommission zu beauftragen, den Besetzungsvorschlag für diese Lehrkanzel möglichst rasch und ohne zeitliche Rücksicht auf die Besetzung der Lehrkanzel I zu erstellen“. Mit diesem Beschluß, der 34 Ja-Stimmen gegen 2 Nein-Stimmen und 5 Enthaltungen bekam, hat er frischen Wind in die zögerlichen Verhandlungen der Kommission gebracht und die endgültige Abkehr vom Boykott der 1966 „aufgezwungenen“ zweiten pädagogischen Lehrkanzel erreicht.

---

<sup>40</sup> Entwurf des Schreibens des Dekans an die Antragsteller im UAI. Laut Protokoll der Fakultätssitzung vom 12. Juli 1968 gab Dekan THURNHER zum Antrag der Assistenten und Studenten unter TOP 9 folgende Erklärung ab: „Nach Rückfrage bei Magn. KOLB können Anträge an die Fakultät nur von ordentlichen, außerordentlichen Professoren und den Assistentenvertretern, die in der Fakultät sind, gestellt werden, hingegen von keinen anderen Stellen.“ UAI.

<sup>41</sup> Vgl. Tiroler Tageszeitung vom 9. Dezember 1968: „Was ist zeitgemäße Erziehungswissenschaft? Geisteswissenschaftliche und empirische Pädagogik. Vorträge an der Universität.“ UAI. Vgl. auch REDOLFI 1990, 73ff.

<sup>42</sup> Geb. 1924. KIRSCHNER 2001, 437.

Als nächsten Schritt hat die Kommission am 10. Oktober 1968 beschlossen, den jüngst habilitierten Salzburger Dozenten RUDOLF WEISS „mit der Supplierung einer pädagogischen Lehrkanzel für das WS 1968/69 zu betrauen (3 Stunden Vorlesung, 2 Stunden Seminar und 2 Stunden Proseminar, desgleichen Prüfungserlaubnis)“<sup>43</sup>. Sodann einigte sich die Kommission darüber, „daß eine Lehrkanzel vornehmlich der pädagogisch-historisch-philosophischen Richtung dienen sollte, die andere hingegen der empirischen Schulpädagogik“<sup>44</sup>.

Die Assistenten WIESER und SEIDL haben sich noch in letzter Stunde vergeblich dafür eingesetzt, daß „*beide* Lehrkanzeln an Fachleute vergeben werden, die sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden beherrschen“. Das geschah in fünfseitigen „Überlegungen zur Einrichtung eines pädagogischen Forschungsinstituts an der Universität Innsbruck“ vom 3. Februar 1969, die an den Altphilologen ROBERT MUTH<sup>45</sup> als damaligen Dekan gerichtet waren<sup>46</sup>. Sie argumentierten im Sinne ihres früheren Lehrers BREZINKA, daß Österreich „seine Bildungsprobleme ohne empirische Forschung nicht lösen könne“. „Wenn dies die bestehenden Universitäten nicht wahrhaben wollen, bietet sich – nach deutschem Muster<sup>47</sup> – als Ausweg nur die Einrichtung neuer Forschungsinstitutionen an. Die Planung der Bildungshochschule in Klagenfurt ist ein konkreter Ausdruck dieser nicht länger aufschiebbaren Aufgabe. Es hat keinen Sinn, gegen dieses kostspielige Projekt anzukämpfen, wenn sich die Universitäten nicht entschließen können, die empirische Forschung am Bildungssektor von sich aus voranzutreiben“. Die zwei zu besetzenden Lehrstühle böten Gelegenheit, sie auch an der Universität Innsbruck einzuführen.

In einer Zeit, in der selbst deren Anhänger die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“<sup>48</sup> sähen, wäre „mit der Aufteilung der Aufgabenbereiche der beiden Lehrkanzeln nach den Hauptrichtungen – philosophisch-historisch einerseits, empirisch ande-

---

<sup>43</sup> Protokoll vom 10. Oktober 1968 im UAI.

<sup>44</sup> Bericht für die Fakultätssitzung am 21. Februar 1969. UAI.

<sup>45</sup> Geb. 1916. KÜRSCHNER 2001, 2211.

<sup>46</sup> UAI.

<sup>47</sup> Verwiesen wurde auf das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin „(84 wissenschaftliche Mitarbeiter)“ und das Pädagogische Zentrum in Berlin „(150 wissenschaftliche Mitarbeiter)“.

<sup>48</sup> Titel eines Buches, das WOLFGANG KLAFKI und ILSE DAHMER 1968 herausgegeben haben.

rerseits – ... zwar ein Kompromiß erreicht, aber keine Lösung gefunden. Auf sozialwissenschaftlichem Gebiet kann heute nur mehr in Teams gearbeitet werden. Kompetenzenteilungen erschweren die Zusammenarbeit und bedeuten letztlich eine Verringerung des Arbeitspotentials“.

WIESER und SEIDL verknüpften ihre „Forderung nach zwei empirisch-pädagogischen Lehrstühlen“ mit der Beteuerung, daß sie die Berechtigung einer „Philosophie der Erziehung“ nicht leugnen. Diese „sollte jedoch als Teilgebiet der Philosophie betrachtet werden (vgl. das Verhältnis zwischen Naturphilosophie und Naturwissenschaft). Dadurch ist eher der Anschluß an den neuesten Stand der philosophischen Forschung möglich“.

In diesen der Fakultätsmehrheit als radikal erschienenen „Überlegungen“ drückten sich wissenschaftliche und politische Denkweisen aus, die Ende der Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts in reformwilligen Pädagogiker-Kreisen populär waren: wissenschaftlich-technologisch ausgerichteter Bildungsoptimismus, Überschätzung „exakter“ pädagogischer „Tatsachenforschung“, Unterschätzung von Tradition, Autorität und Normfragen samt deren philosophischer Bearbeitung in ihrer Bedeutung für Lebensführung und Erziehung, egalitäre Wünsche nach Gleichberechtigung der Wissenschaftlichen Mitarbeiter mit den Professoren in einem „Team“.

Als einzige Hinterbliebene des Instituts für Erziehungswissenschaft haben sich WIESER und SEIDL während der zwei professorenlosen Jahre als verantwortliche Statthalter des fehlenden Vorstandes gefühlt und ihr Fach gegen Gleichgültigkeit, Mißgunst und ruinöse Besetzungsvorschläge von Mitgliedern des Professorenkollegiums in Schutz genommen. Provisorisch war der Philosophieprofessor WINDISCHER als Fachnachbar für die Betreuung des Instituts zuständig<sup>49</sup>. Er hat die Pädagogik nicht für eine Wissenschaft gehalten, sondern bloß für einen „Ölfleck auf den metaphysischen Tiefen der Philosophie“<sup>50</sup>. Er hat aber ihren beiden Mitarbeitern im verwaisten Nachbar-Institut aus Mangel

---

<sup>49</sup> REDOLFI 1990, 73. Belege für einen formellen Beschluß, durch den er von der Fakultät zum interimistischen Vorstand bestellt worden wäre, finden sich im UAI nicht – weder in den Fakultätsprotokollen noch bei den Institutsangaben der Vorlesungsverzeichnisse zwischen SS 1967 und WS 1969/70. WEISS erscheint dort erstmals im SS 1970 als Vorstand (S. 231). Bis dahin lautet die Eintragung: V. (=Vorstand); a (=eine erst zu benennende Lehrkraft).

<sup>50</sup> WINDISCHER ZU WIESER. Nach REDOLFI 1990, 74.

an personellen Alternativen erlaubt, ab Wintersemester 1968/69 selbständige Vorlesungen durchzuführen<sup>51</sup> – eine damals für Angehörige des „Mittelbaus“ noch ganz unübliche Aufgabe. Damit „ein philosophischer Geist dort einkehrt“, hat er 1968 in das Institut für Erziehungswissenschaft seinen Schüler HANS-JÖRG WALTER als Wissenschaftliche Hilfskraft eingeschleust<sup>52</sup>, obwohl dieser keine erziehungswissenschaftliche Ausbildung hatte, die über die schmale Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung hinausging.<sup>53</sup>

Hinreichend breit auf eine selbständige Lehrtätigkeit vorbereitet waren damals auch WIESER und SEIDL noch nicht. Beide waren durch ein Zweitstudium (WIESER) bzw. Fachwechsel (SEIDL) erst spät zu einem verkürzten Studium der Erziehungswissenschaft gelangt. Da sie so rasch wie möglich zur konzentrierten Arbeit an ihren Dissertationen kommen wollten, war ihr Pädagogik-Studium durch verfrühte Spezialisierung gekennzeichnet. Das hohe Maß an Selbständigkeit, das sie in der „Phase produktiver Verwaisung“<sup>54</sup> zwischen 1967 und 1969 genossen, hat in Verbindung mit ihren Forschungsleistungen ihr fachliches, bildungs- und hochschulpolitisches Sendungsbewußtsein ebenso gefördert wie ihr selbstsicheres Auftreten. Ihre verdienstvollen Beiträge zur Bildungsforschung waren allerdings mehr statistisch-technischer als erziehungstheoretischer Art.<sup>55</sup> Beide haben sich nach ihrer Promotion auf Fragen der Schulreform spezialisiert, obwohl die eigene Erfahrungsbasis als Lehrer bei WIESER minimal war und bei SEIDL gänzlich fehlte.

Zum Kapitel Notbehelfe gehört hier noch der Hinweis auf eine *Dissertation*, die unter BREZINKA begonnen und in der professorenlosen Periode abgeschlossen und von SCHENK-DANZINGER und WINDISCHER als Gutachtern angenommen worden ist:

RENATE WETJEN: Öffentliche Kinderspielplätze. Eine Untersuchung der Spielplatzsituation in Innsbruck (1969)<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> Protokoll der Sitzung der Phil. Fakultät am 26.4.1968: TOP Lehraufträge. UAI. SEIDL hielt eine zweistündige Vorlesung über „Pädagogische Grundprobleme der höheren Schule“; WIESER eine zweistündige Vorlesung über „Methodenfragen in der Schule der Gegenwart“ (Vorlesungsverzeichnis 1968/69, 141).

<sup>52</sup> WALTER-Interview bei REDOLFI 1990,82. Protokoll der Sitzung der Phil. Fakultät am 8.11.1968. UAI.

<sup>53</sup> Zu dieser Rekrutierungspraxis vgl. die Wiener Parallelfälle des Jahres 1964 SWOBODA und THONHAUSER in diesem Werk Bd. 1, 499.

<sup>54</sup> REDOLFI 1990, 73.

<sup>55</sup> Vgl. in diesem Buch S. 512 und 567.

<sup>56</sup> Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1968/69, 75.

Die Fakultät ist in ihrer Berufungspolitik den Ratschlägen der beiden Assistenten nicht gefolgt. Sie hat die von BREZINKA innegehabte „Lehrkanzel für Erziehungswissenschaft“ auf Antrag von THURNHER demonstrativ in „*Lehrkanzel für Pädagogik I*“ umbenannt und „vornehmlich der philosophisch-historischen Richtung“ gewidmet. Mit der Umbenennung wurde 1969 der Beschluß des Jahres 1963 rückgängig gemacht, durch den der alte Name „Lehrkanzel für Pädagogik“ mit Zustimmung des Unterrichtsministeriums in „Lehrkanzel für Erziehungswissenschaft“ geändert worden war.<sup>57</sup>

In der gleichen Fakultätssitzung am 21. Februar 1969 wurden mehr als zwei Jahre nach Einsetzung der Berufungskommission die *Besetzungsvorschläge* für beide Lehrkanzeln beschlossen. Die Kommission hatte für die *Lehrkanzel Pädagogik I* (Nachfolge BREZINKA) folgende Personen nominiert: 1. GÜNTHER BUCK<sup>58</sup> (Stuttgart); 2. HORST RUMPF (Konstanz); 3. FRANZ PÖGGELER (Aachen). Im Plenum der Fakultät wurde der Drittgenannte gestrichen. Mit 36 Ja-Stimmen gegen 3 Nein-Stimmen kam es zu einem Zweieivorschlag mit BUCK und RUMPF.<sup>59</sup>

Für die „*Lehrkanzel für Pädagogik II*“, die „vornehmlich der praktischen Schulpädagogik und der empirischen Forschung gewidmet werden“ sollte<sup>60</sup>, wurden von der Kommission folgende Personen vorgeschlagen: 1. RUDOLF WEISS (Linz/Salzburg); 2. HORST RUMPF; 3. WILHELM WIECZERKOWSKI (Hamburg). Dieser Vorschlag wurde im Plenum mit 34 Ja-Stimmen bei 5 Stimmenthaltungen angenommen.<sup>61</sup>

Werfen wir zunächst einen Blick auf die beiden *Kandidaten für die Lehrkanzel Pädagogik I*.

GÜNTHER BUCK<sup>62</sup> wurde am 13. Februar 1925 in Westheim (Kreis Schwäbisch-Hall) als Sohn eines Mechanikers geboren, erhielt 1942 den

<sup>57</sup> BMfU, Erlaß vom 30. November 1963, Zl. 115 440-4/63. UAI. Vgl. in diesem Buch S. 506.

<sup>58</sup> Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1987, 561; BÖHM 2000, 99.

<sup>59</sup> Protokoll, TOP 4, UAI.

<sup>60</sup> Dekan MUTH im Bericht an das BMfU vom 25.2.1969. UAI.

<sup>61</sup> Protokoll, TOP 5, UAI.

<sup>62</sup> Kurzbiographie: BÖHM 2000, 99. Lebenslauf bis 1968 im Berufsungsakt, UAI. Schriftenverzeichnis bei BUCK 1985, 166f. Er wurde 1971 zum ordentlichen Professor für Pädagogik und Philosophie an der Universität Stuttgart ernannt und ist am 7. August 1983 im Alter von 58 Jahren gestorben. KÜRSCHNER 1992, 4251. Zu seiner Bildungsphilosophie vgl. BUCK 1984.

Reifevermerk der Karls-Oberschule Heilbronn, diente in der Deutschen Wehrmacht und kehrte 1945 als Schwerebeschädigter in die Heimat zurück. Von 1946 bis 1951 studierte er an den Universitäten Heidelberg und Freiburg Philosophie, Romanistik, Germanistik und Geographie. 1951 erwarb er in Heidelberg auf Grund einer ungedruckt gebliebenen romanistischen *Dissertation* über „Das Denken PAUL VALÉRY“ das Doktorat der Philosophie und legte die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen ab. Anschließend unterrichtete er an mehreren Gymnasien in Baden-Württemberg. Ab 1960 arbeitete er als Wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Heidelberg bei Professor HERMANN RÖHRIS<sup>63</sup>, seit 1964 als Assistent von Professor ROBERT SPAEMANN<sup>64</sup> am Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik der Technischen Hochschule Stuttgart. 1968 hat er dort im Alter von 43 Jahren mit einer hervorragenden philosophisch-historischen *Habilitationsschrift* über „HERBARTS Grundlegung der Pädagogik“ (gedruckt 1985 aus dem Nachlaß) die Lehrbefugnis als Privatdozent für Philosophie und Pädagogik erworben. Schon seit 1960 hat er Lehraufträge für das Fach Pädagogik versehen. Seit 1964 war er auch als Prüfer für Pädagogik im Wissenschaftlichen Prüfungsamt für das Lehramt an Gymnasien tätig. Er war verheiratet und hatte zwei Kinder.

An *Publikationen* lagen zur Zeit der Innsbrucker Beratungen nur ein Aufsatz über „KANTS Lehre vom Exempel“ (1967), vier literaturwissenschaftliche Rezensionen und ein Buch über „Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion“ (Stuttgart 1967, 145 Seiten) vor. Darin wurden „HUSSELS Analyse der Erfahrung, die philosophische Tradition des Induktionsproblems und die neueren amerikanischen Lerntheorien fruchtbar gemacht für eine hermeneutische Theorie des Lehrens als einer Weise der Verständigung“<sup>65</sup>. WINDISCHER als Gutachter der Berufungskommission hat daran die „subtile Theorie, getragen von einem gediegenen philosophischen und philosophiegeschichtlichen Wissen“ gelobt. „Die hohe wissenschaftliche Qualität dieses Buches sowie der Bildungsgang BUCKS als theoretischer und

---

<sup>63</sup> Kurzbiographie: BÖHM 2000, 454; KÜRSCHNER 2001, 2619.

<sup>64</sup> KÜRSCHNER 2001, 3094.

<sup>65</sup> Gutachten von SPAEMANN vom 19.2.1969. UAI, Berufsungsakt Nachfolge BREZINKA.



praktischer Pädagoge rechtfertigen die Reihung *primo loco*“.<sup>66</sup> Seine Habilitationsschrift ist bei der Begutachtung nicht berücksichtigt worden.

Über den an zweiter Stelle vorgeschlagenen HORST RUMPF ist bereits früher kurz berichtet worden<sup>67</sup>. BREZINKA hatte ihn bei seiner steten Suche nach erziehungswissenschaftlichem Nachwuchs 1962 entdeckt. Er sah in ihm einen möglichen Habilitanden für Gymnasialpädagogik, hat ihn zum Nachholen solider pädagogischer Studien ermutigt und jahrelang durch briefliche Beratung, Lektüre-Hinweise und konstruktive Kritik seiner Texte gefördert.

Als in Innsbruck eine zweite pädagogische Lehrkanzel in Sicht war, hat er RUMPF am 1. Feber 1965 für sie zu interessieren versucht.<sup>68</sup> Da seine bisherigen Aufsätze jedoch „mehr glänzende journalistische Situationsanalysen als im strengen Sinne erziehungswissenschaftliche Abhandlungen“ seien, sei als Voraussetzung für die Aufnahme in den Besetzungsvorschlag „wenigstens ein Buch ... zu einem erziehungswissenschaftlichen Thema“ erforderlich. „Eine bloße Aufsatzsammlung würde dafür kaum genügen.“ RUMPF hat sofort zugesagt, sich auf ein Buch über den Geschichtsunterricht an Gymnasien konzentrieren zu wollen. Er war sich „über den impressionistischen Zufallscharakter“ seiner „Skizzen“<sup>69</sup> klar, bedauerte die „spekulative(n) Meditationen“ seiner „metaphysische(n) Epoche“ und die „geringe Quantität“ seines Pädagogik-Studiums und meinte, daß ihm „ein paar Jahre Studium noch bitter not täten“<sup>70</sup>. Er bekannte sich als BREZINKAs „Schüler“, der ihn „auf POPPER verwiesen habe“<sup>71</sup>, dessen „Maß an Gescheitheit, an Klarheit *und* Schlichtheit“ ihn „allerdings fast unfähig“ machten, „die landläufige pädagogische ‚Schreibe‘ noch zu lesen“<sup>72</sup>.

---

<sup>66</sup> Gutachten von WINDISCHER über BUCK vom 19.2.1969. UAI. Berufungsakt.

<sup>67</sup> Vgl. in diesem Buch S. 550f.

<sup>68</sup> Brief an RUMPF und dessen positive Antwort vom 6. Feber 1965 im PAB.

<sup>69</sup> RUMPF am 27. April 1966 an BREZINKA. PAB.

<sup>70</sup> RUMPF am 10. Juni 1966 an BREZINKA. PAB.

<sup>71</sup> RUMPF am 9. November 1966 an BREZINKA. PAB. Gemeint war KARL RAIMUND POPPER (1902–1994), dessen Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (deutsch 1957/58) RUMPF als erste seiner Schriften gelesen hat und das in seiner „privaten Biographie ... epochemachend zu werden“ versprach. RUMPF am 31. August 1966 an BREZINKA, PAB. Zu POPPER vgl. u.a. ACHAM 1994/95.

<sup>72</sup> RUMPF am 31. August 1966 an BREZINKA. PAB (Hervorhebung im Original).

RUMPF war zu Beginn seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Pädagogik bereits 35 Jahre alt. Geboren am 1. Mai 1930 in Darmstadt als Sohn eines Baurates und katholischer Konfession hat er nach der am altsprachlich-humanistischen Ludwig-Georgs-Gymnasium seiner Heimatstadt mit Auszeichnung bestandenen Reifeprüfung zunächst ab 1949 an der Universität Mainz Katholische Theologie studiert. 1951 hat er seine Studien auf Geschichte und Germanistik ausgedehnt und – nach drei Semestern an der Universität München – Ende 1956 an der Universität Frankfurt mit der wissenschaftlichen Lehramtsprüfung in Deutsch, Geschichte und Katholischer Religion abgeschlossen. In seiner Selbstbiographie hat er eingestanden: „Um die akademische Pädagogik machte ich in meinem Studium einen Bogen“.<sup>73</sup>

Während dieser Jahre fuhr er oft zu Veranstaltungen auf Burg Rothenfels am Main (Unterfranken), dem von ROMANO GUARDINI<sup>74</sup> (1885–1968) geprägten Zentrum der katholischen Jugendbewegung und Liturgiereform<sup>75</sup>. Am 18. Dezember 1957 erfolgte die Promotion. Er trat in den hessischen Schuldienst ein und unterrichtete bis Herbst 1965 am Gymnasium Lichtenbergschule in Darmstadt, seit 1962 als Studienrat. Dort erhielt er entscheidende Anregungen vom Didaktiker MARTIN WAGENSCHNEIN<sup>76</sup> (1896–1988), der es in den mathematisch-naturkundlichen Fächern meisterhaft verstand, einen entwickelnden und exemplarischen Unterricht zu zeigen und theoretisch zu begründen, der zu echtem Verstehen führt. 1961 hat RUMPF geheiratet; aus seiner Ehe sind zwei Söhne hervorgegangen.<sup>77</sup>

Durch seine aufrüttelnden kritischen Berichte aus dem gymnasialen Alltag bekannt geworden, wurde RUMPF auf Anregung von BREZINKA und Antrag von SCHEUERL 1965 vom hessischen Kultusministerium für drei Jahre als Studienrat im Hochschuldienst an das Pädagogische Seminar der Universität Frankfurt abgeordnet. Dort studierte er „erstmalig gründlich geisteswissenschaftliche Pädagogik“, aber deren Sprache und Denkformen erschienen ihm „blaß und weltfern“.<sup>78</sup> Ein

---

<sup>73</sup> RUMPF 1984, 302.

<sup>74</sup> Kurzbiographie: BÖHM 2000, 223.

<sup>75</sup> RUMPF 1984, 317.

<sup>76</sup> Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1992, 3916; BÖHM 2000, 564.

<sup>77</sup> Lebenslauf vom 6. Februar 1965, 10. Juni 1966, 4. Juli 1970 und Juni 1998 im PAB; Personalakt im AdR. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 2680. Autobiographie: RUMPF 1984.

<sup>78</sup> RUMPF 1984, 307.

zu rezensierendes Buch von EDUARD SPRANGER hat ihn „an den Rand der Resignation angesichts seiner Diffusität gebracht“<sup>79</sup>. Charakteristisch für diese Phase ist sein Aufsatz „Die theoretische Pädagogik und die tatsächliche Schule. Mutmaßungen zu einer bedenklichen Entfremdung“ (1967), der „in vieler Hinsicht den wissenschaftstheoretischen Überlegungen von W. BREZINKA verpflichtet“<sup>80</sup> war.

Auf dessen Einladung trat er am 1. April 1968 als beamteter Akademischer Oberrat in den Fachbereich Erziehungswissenschaft der jungen Reform-Universität Konstanz ein – „in der Hoffnung, daß die dort propagierte empirische Erziehungswissenschaft endlich etwas mehr Realität ins theoretische Nachdenken über Schule und Unterricht brächte“.<sup>81</sup> Wegen der geringen Zahl von Studenten (im Studienjahr 1968/69: 25; 1969/70: 58; 1970/71: 109)<sup>82</sup> bei damals zwei Professoren, fünf Wissenschaftlichen Mitarbeitern, einem Gastprofessor und zwei Lehrbeauftragten blieb RUMPF weitgehend freigestellt für eigene Studien zur Vorbereitung seiner Habilitation.

Diese Studien führten bald zur Enttäuschung über die empirisch-analytische Erziehungsforschung, weil ihm diese die individuellen „Widerfahrnisse“, die menschliche „Sinnlichkeit“, die subjektiven „Einzelerfahrungen“, „Nachdenklichkeiten“ und Weltdeutungen gar nicht oder zu wenig berücksichtigte. Deshalb wandte sich RUMPF nach nur kurzer Bekanntschaft mit der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie und Methodologie dauerhaft deren scheinbarem Gegenpol, der „Kritischen Theorie“ der „Frankfurter Schule“ von MAX HORKHEIMER, HERBERT MARCUSE, THEODOR W. ADORNO und JÜRGEN HABERMAS<sup>83</sup> zu. Außerdem orientierte er sich seither an Psychoanalyse, Phänomenologie und postmoderner Rationalitätskritik. Das hat rasch eine Entfremdung von BREZINKA nach sich gezogen. Sie wurde ver-

---

<sup>79</sup> RUMPF an BREZINKA am 11.4.1968. PAB. Rezension des Buches von SPRANGER: Berliner Geist. Aufsätze, Reden und Aufzeichnungen. Tübingen 1966 (Wunderlich) in: Frankfurter Hefte 23 (1968), 281–283. RUMPF rügte darin an SPRANGER, „der mindestens eine Generation deutscher Pädagogen inspiriert hatte“, daß er „nicht ganz selten das Opfer des Intellekts fordert, der auf Klarheit und auf der Überprüfung zugängliche Gründe aus ist“. RUMPF wandte sich damit vor allem an „die Pädagogen, deren Wertungstraditionen in hohem Maße der kritischen Untersuchung bedürfen“.

<sup>80</sup> RUMPF 1967a, 264. Vgl. auch RUMPF 1967b, 14.

<sup>81</sup> RUMPF 1984, 307.

<sup>82</sup> BREZINKA 1988c, 366.

<sup>83</sup> Vgl. u.a. SIMON-SCHAEFER 1989; BÖHM 2000, 180 und 316 (mit Literatur).

stärkt durch sein basisdemokratisches Engagement für egalitäre sozialistische Hochschulpolitik (Drittelparität, Entmachtung der Professoren, Autonomie des Mittelbaus, Entwertung des Prüfungswesens)<sup>84</sup>. Bei der 1968 begonnenen Revolte der linken Intellektuellen entpuppte sich RUMPF als gut angepaßter Mitläufer.

Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen war seine erziehungswissenschaftliche Kursänderung publizistisch noch nicht erkennbar. Zu dem als Habilitationsschrift geplanten Buch ist es nie gekommen. Von RUMPF lagen damals nur kenntnisreiche und vielversprechende schulpädagogische Veröffentlichungen vor, die bestenfalls als Eignungsnachweis für die schulpädagogische Lehrkanzel gelten konnten. Selbst dabei war ungewiß, ob er – außer Praktische Schulpädagogik zu lehren – auch die vorgeschriebene „empirische Forschung“ würde leisten können. Für die Lehrkanzel Pädagogik I, die für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Philosophie und Historiographie der Erziehung zuständig war, fehlten ihm aber alle fachlichen Voraussetzungen<sup>85</sup>. Dennoch hat die Berufungskommission gemeint, er komme „secundo loco sowohl für die Lehrkanzel Pädagogik I als auch für Pädagogik II in Frage“.<sup>86</sup> Dabei war von vornherein klar, daß die schulpädagogische Lehrkanzel dem an erster Stelle nominierten Österreicher WEISS zufallen würde, der sie bereits supplierte und im Unterschied zu RUMPF habilitiert und für „empirische Forschung“ qualifiziert war.

Das Bundesministerium für Unterricht hat auf die Lehrkanzel Pädagogik I zunächst den an erster Stelle vorgeschlagenen Stuttgarter Erziehungsphilosophen BUCK berufen. Dieser hat verhandelt, aber im Frühjahr 1970 abgelehnt. Daraufhin ist der Ruf am 17. Juni 1970 an RUMPF ergangen.<sup>87</sup> Dessen Verhandlungen zogen sich bis zum Frühjahr 1971 hin. Als Ergebnis wurden ihm zwei Dienstposten für Hochschulassistenten und ein Dienstposten für eine Schreibkraft (I/d) zugesagt sowie S 215.000 für die Erstausrüstung seiner Diensträume, S 140.000

---

<sup>84</sup> Vgl. BREZINKA 1988, 368.

<sup>85</sup> Das ist auch weiterhin so geblieben, wie u.a. dadurch bestätigt wird, daß RUMPF 1975 an der Universität Frankfurt am Main zum Professor für „Allgemeine Didaktik und Kulturpädagogik“ am „Institut für Schulpädagogik der Sekundarstufe“ bestellt worden und bis 1996 dort verblieben ist. Biographische Mitteilung von RUMPF an BREZINKA, Juni 1998. PAB.

<sup>86</sup> Bericht der Kommission vom 25. Februar 1969. UAI.

<sup>87</sup> BMfU, Zl. 111.553-4/70, gezeichnet von Sektionschef WALTER BRUNNER. UAI.

– verteilt auf zwei Jahre – für den Ausbau der Bibliothek und S 35.000 für die Einrichtung einer Lehrmittelsammlung<sup>88</sup>. Das war damals für österreichische Verhältnisse ein großzügiges Angebot. RUMPF hat angenommen und wurde mit EntschlieÙung vom 28. Mai 1971 zum „o. Professor für Erziehungswissenschaft“ an der Universität Innsbruck ernannt<sup>89</sup>. Er hat sein Amt im Herbst 1971 angetreten – zwei Jahre später als WEISS das seine.

Nun ein Blick auf die *Kandidaten für die Lehrkanzel Pädagogik II*.

RUDOLF WEISS<sup>90</sup> wurde am 27. Juni 1932 in Gainfarn (Bezirk Baden, Niederösterreich) als Sohn eines Schlossers geboren und ist katholischer Konfession. Er besuchte das Realgymnasium in Gmunden (Oberösterreich) und die Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Linz, wo er 1952 maturierte. Anschließend arbeitete er drei Jahre als Volksschullehrer und bis Ende 1964 als Hauptschullehrer mit den Fächern Deutsch, Englisch und Leibeserziehung in Steyr und Linz. Außer den Lehramtsprüfungen für Volks- und Hauptschullehrer hat er auch die für Sonderschullehrer für körperbehinderte Kinder abgelegt. Er ist verheiratet und hat drei Kinder.

Zwischen 1960 und 1963 hat er nebenberuflich bei voller Lehrverpflichtung mit damals 24 Wochenstunden an der Universität Graz Psychologie und Pädagogik bei WEINHANDL<sup>91</sup> sowie als Nebenfach Volkskunde studiert. Das war für ihn „eine ziemliche Schinderei“<sup>92</sup>, die ein ruhiges, gründliches und breites Studium unmöglich machte. In den Schuljahren 1962/63 und 1963/64 erhielt er „eine Lehrpflichtermäßigung um 8 Wochenstunden, um die Tatsachenforschung am Pädagogischen Institut für Oberösterreich aufzubauen und zu leiten“.<sup>93</sup> Am 8. Jänner 1964 wurde er auf Grund der *Dissertation* „Schulleistung und Intelligenz“ zum Doktor der Philosophie promoviert. An der Entstehung der Dissertation war mit „zahlreiche(n) Anregungen und klärende(n) Gespräche(n)“ auch sein Kollege HELMUT SEEL beteiligt<sup>94</sup>.

---

<sup>88</sup> BMfWF, Schreiben an RUMPF von Sektionsrat OTTO DRISCHEL vom 5. März 1971, Zl. 156. 996-4/71. Privatbesitz RUMPF, dem ich für eine erbetene Kopie zu danken habe.

<sup>89</sup> Österreichische Hochschulzeitung, 23 (1971), Nr. 15 vom 15. September 1971, 8; Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck 1969–71, 34.

<sup>90</sup> Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 3490; WEISS 1997, 2.

<sup>91</sup> Über ihn vgl. in diesem Buch S. 226ff.

<sup>92</sup> WEISS am 22. April 2001 an BREZINKA. PAB.

<sup>93</sup> WEISS am 23. April 1965 an BREZINKA. PAB.

<sup>94</sup> R. WEISS 1964, 5. Über SEEL vgl. in diesem Buch S. 305ff.

Am 13. Februar 1965 wurde WEISS im Alter von 32 Jahren zum Direktor des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich<sup>95</sup> bestellt.

Seine Dissertation ist schon 1964 als erster Band der „Wissenschaftlichen Veröffentlichungen“ dieses Instituts erschienen. WEISS hat ein Exemplar an BREZINKA geschickt<sup>96</sup>, dem er bei dessen Suche nach förderungswürdigem Nachwuchs schon durch seine ersten Aufsätze in der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ (1963/64) positiv aufgefallen war. BREZINKA hat sich erfreut gezeigt, daß „ein so ausgezeichnet informierter neuer Mitarbeiter auf dem Gebiet der Pädagogischen Psychologie in Sicht ist“, ihn für die wissenschaftliche Weiterarbeit an der Universität zu interessieren versucht und eine Assistentenstelle in Innsbruck in Aussicht gestellt.<sup>97</sup>

WEISS wollte aber seine sichere Stellung in Linz nicht aufgeben, zumal für ihn damals die Aussicht zu bestehen schien, Direktor der neuen Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich zu werden. Er war jedoch an der Habilitation interessiert und hat seine nebenberufliche Mitarbeit am Innsbrucker Institut angeboten<sup>98</sup>. Es ging darum, seine „gute psychologische Ausbildung durch spezielle erziehungswissenschaftliche Studien noch etwas zu ergänzen“<sup>99</sup>. Als Ziel sollte eine Habilitation im Fach „Schulpädagogik“ angestrebt werden: „Das ist derzeit das wichtigste, was wir in Österreich brauchen“<sup>100</sup>. Eine feste Zusage wollte BREZINKA jedoch nicht geben, bevor „eine überzeugende Habilitationsschrift vorliegt“. In der Fakultät sei auch – wie schon im Fall SCHENK-DANZINGER geschehen – mit Einwänden gegen die Habilitation eines Auswärtigen zu rechnen, weil man daran interessiert sei, daß die „Dozenten hier regelmäßig lesen“. Er wollte deshalb einen Versuch in Innsbruck nur unterstützen, falls sich WEISS „keine andere Möglichkeit bieten sollte“.

WEISS hat sich daraufhin 1966 an der Salzburger Universität bei KARL WOLF um die Habilitation bemüht. Dieser hat ihn unterstützt, obwohl ihm „bei WEISS eine gewisse Schmalheit des Interessengebietes

---

<sup>95</sup> Aufgabe dieser Institute ist die Fortbildung von Lehrern und die „pädagogische Tatsachenforschung“. JONAK/KÖVESI 1995, 314f.

<sup>96</sup> WEISS am 17. März 1965 an BREZINKA. PAB.

<sup>97</sup> BREZINKA an WEISS am 8. April 1965. PAB.

<sup>98</sup> WEISS am 19. Mai 1965 an BREZINKA. PAB.

<sup>99</sup> BREZINKA am 8. Oktober 1965 an WEISS. PAB.

<sup>100</sup> BREZINKA am 24. Mai 1965 an WEISS. PAB.

Sorge macht(e), sodaß das Vollpädagogische zu kurz kommen könnte“.<sup>101</sup> Am 26. Jänner 1968 hat WEISS in Salzburg auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Zensur und Zeugnis. (Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung)“, die als Buch schon seit 1965 vorlag, die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für Pädagogik erworben.<sup>102</sup> WOLF hatte dieses Buch zunächst eher der Psychologie als der Pädagogik zugehörig eingeschätzt. Um als Nachweis der Eignung zum Dozenten der Pädagogik dienen zu können, hat er die Bedingung gestellt, daß WEISS es durch erziehungstheoretische Überlegungen und Folgerungen ergänzt. WEISS hat diese Bedingung durch einen Nachtrag über „die pädagogische Seite des Problems“<sup>103</sup> unter dem Titel „Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten“ im Umfang von 68 Seiten erfüllt (gedruckt 1968).

Über den an zweiter Stelle zur Berufung vorgeschlagenen HORST RUMPF ist bereits berichtet worden. Zu erwähnen bleibt noch WILHELM WIECZERKOWSKI<sup>104</sup>, der vom Innsbrucker Psychologen KOHLER unterstützt worden ist.

Er wurde 1927 in Dortmund geboren. Nach der Reifeprüfung hat er sich von 1946 bis 1949 an der Pädagogischen Hochschule Dortmund zum Volksschullehrer ausgebildet. Von 1953 bis 1962 war er an der Deutschen Schule in Helsinki (Finnland) tätig und hat nebenberuflich an der dortigen Universität Pädagogik und Psychologie studiert. 1963 wurde er an der finnischen Universität Åbo auf Grund einer Dissertation über „Bilingualismus im frühen Schulalter“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Von 1965 bis 1968 arbeitete er als Wissenschaftlicher Assistent von Professor REINHARD TAUSCH (1921– ) am Psychologischen Institut der Universität Hamburg über Lehrer-Schüler-Beziehungen, Sprachverhalten und Rechtschreibleistungen von Schü-

---

<sup>101</sup> WOLF am 24. März 1966 an BREZINKA. PAB. Ähnlich damals das Urteil des Direktors des Bischöflichen Lehrerseminars Linz Hofrat Dr. BRUNO SCHILLING in einem Brief vom 21. Juni 1965 an BREZINKA: „Sein Spezialgebiet ist die Schulpsychologie ... Die umfassende pädagogische Schau dürfte er nicht haben.“ PAB.

<sup>102</sup> Der Beschluß des Professorenkollegiums der Philosophischen Fakultät wurde vom BMFU mit Erlaß vom 20. Juni 1968 genehmigt. Mitteilung des Dekanats der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg an den Verfasser vom 5.11.2001.

<sup>103</sup> R. WEISS 1968, 45.

<sup>104</sup> Nach einem Lebenslauf im Kommissionsbericht vom 14.2.1969, UAI, mit Ergänzungen vom 10.4.2001, für die Herrn Prof. WIECZERKOWSKI auch an dieser Stelle gedankt sei.

lern sowie über optimales Lehrerverhalten. Von 1968 bis 1973 war er Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Flensburg, von 1973 bis zur Emeritierung 1992 an der Universität Hamburg mit dem Schwerpunkt Pädagogische und Entwicklungspsychologie, insbesondere Hochbegabtenförderung. Er war verheiratet und hatte drei Kinder. Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen hatte TAUSCH den Ruf auf die dort neu errichtete Lehrkanzel für Angewandte Psychologie, den er später abgelehnt hat. WIECZERKOWSKI als sein damaliger Assistent wäre für TAUSCH und KOHLER zwar ein willkommener Partner für Pädagogische Psychologie gewesen, war jedoch für die Schulpädagogik zu wenig ausgewiesen.

Der Ruf auf die Lehrkanzel Pädagogik II erging – wie zu erwarten gewesen war – an WEISS. Er wurde am 9. Oktober 1969 im Alter von 37 Jahren zum ordentlichen Professor der Pädagogik ernannt.<sup>105</sup> Eine Antrittsvorlesung hat er nicht gehalten.

### 13. EXPANSION UND KONFLIKTE: 1970–1975.

Als das Institut für Erziehungswissenschaft nach zweieinhalbjähriger Verwaisung mit WEISS wieder einen Vorstand erhielt, fand dieser dort drei Mitarbeiter vor: die Assistenten SEIDL und WALTER<sup>1</sup> sowie die Bundeslehrerin im Hochschuldienst WIESER. 1970 kam als dritter Assistent der Psychologe PETER GSTETTNER hinzu; 1971 folgten der Psychologe und frühere Assistent des Innsbrucker Instituts für Leibeseziehung FRANZ KROATH und die frühere Assistentin am Institut für Soziologie der Universität Wien EVA KÖCKEIS-STANGL. Als Bundeslehrer im Hochschuldienst traten 1971 DIETMAR LARCHER und 1972 BERNHARD RATHMAYR neben WIESER. Damit hat sich die *Zahl der Wissenschaftlichen Mitarbeiter* in kurzer Zeit auf 8 Personen erhöht: 5 Assistenten und 3 Bundeslehrer.<sup>2</sup> Davon hatten allerdings nur 3 ein Studi-

---

<sup>105</sup> Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck 1969/71, 34.

<sup>1</sup> UAI, Protokoll der Sitzung der Phil. Fakultät vom 24.1.1969: Bestellung der bisherigen Wissenschaftlichen Hilfskraft WALTER (Fak. Protokoll vom 8.11.1968) zum Hochschulassistenten.

<sup>2</sup> Nach R. WEISS 1974, 18ff., REDOLFI 1990, 82 und den Personal-Angaben über das Institut in den Vorlesungsverzeichnissen, UAI. Dort erscheinen die Namen neuer Mitarbeiter allerdings in der Regel erst ein bis zwei Semester nach ihrer Anstellung.



um der Pädagogik aufzuweisen, das mit einer erziehungswissenschaftlichen Dissertation abgeschlossen worden war (SEIDL, WIESER, WALTER). Eine solche fachfremde Personal-Rekrutierung wäre in keinem anderen Fach möglich gewesen. Sie hat wesentlich zu den späteren Konflikten und fachlichen Orientierungskrisen beigetragen.

Mit Einschluß von RUMPF, der sein Amt im Herbst 1971 angetreten hat, gab es also am Institut *10 wissenschaftliche Dienstposten*: 2 für ordentliche Professoren und 8 für Angehörige des „Mittelbaues“. Bei dieser Menge ist es mit einigen Schwankungen ungefähr geblieben. 1983 kam noch ILSEDORE WIESER nach achtjähriger Abwesenheit als außerordentliche Professorin neuer Art hinzu. Die Zusammenarbeit mit RUMPF empfand WEISS zunächst als „sehr angenehm. Wir dürften nun im Vergleich zu anderen Pädagogischen Instituten in Österreich gut im Rennen liegen.“<sup>3</sup> Mit Recht hat er 1972 gemeint, „die Zahl der Assistenten und das Verhältnis zur Zahl der Studierenden“ sei im Innsbrucker Institut „sehr günstig“<sup>4</sup>.

Rasch zugenommen hat auch die *Zahl der Studierenden im Hauptfach Pädagogik*. BREZINKAS Abgang hatte zur Abwanderung an andere Universitäten (insbesondere nach Salzburg) oder bei denen, die nebenberuflich studierten, zur Aufgabe oder Unterbrechung des Studiums geführt. Im Herbst 1968 fand WEISS als Lehrbeauftragter nur noch 4 Hauptfach-Studierende vor. Ihre Zahl stieg 1970 auf 20, 1971 auf rund 60 und 1972 auf 123 Personen. Davon waren 71 männlichen und 52 weiblichen Geschlechts.<sup>5</sup> 112 Studierende (90 Prozent) gaben als Nebenfach Psychologie an. Diese relativ kleine Zahl von 123 Hauptfach-Studierenden im Studienjahr 1972/73 ist zunächst langsam auf 227 Personen im Studienjahr 1977/78 angestiegen<sup>6</sup>. In den achtziger Jahren hat sie jedoch rasch zugenommen und im Studienjahr 1999/2000 den Stand von 1.771 Personen erreicht.<sup>7</sup>

Fast ein Drittel aller Hauptfach-Studierenden stammte aus der Südtiroler Landeshälfte, die seit 1919 zu Italien gehört. Die meisten von ihnen strebten eine Anstellung als Lehrer an Südtiroler deutsch-

---

<sup>3</sup> WEISS am 20.12.1971 in einem Brief an BREZINKA. PAB.

<sup>4</sup> WEISS: Zur dienstrechtlichen und arbeitsmäßigen Stellung des Mittelbaus an unserem Institut. In: WEISS 1974, 84.

<sup>5</sup> WEISS 1974, 21f.

<sup>6</sup> REDOLFI 1990, 85.

<sup>7</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 216f.

sprachigen Mittel- oder Oberschulen<sup>8</sup> an. Dafür genügte nach den italienischen Vorschriften irgendein Doktorat als „Studientitel“. Pädagogik wurde als Promotionsfach gewählt, weil es als Vorbereitung auf den Lehrberuf nützlich zu sein schien und/oder weil es als leicht galt.

Neben den Haupt- und Zweitfach-Studierenden der Pädagogik haben auch die *Lehramts-Studierenden* stark zugenommen. Ihre Zahl betrug im Studienjahr 1966/67 579 Personen<sup>9</sup>. Für die folgenden Jahre liegen keine Befragungen der Studierenden nach ihrem Studienziel mehr vor. Es sind nur grobe Schätzungen auf Grund der Gesamt-Inspektionszahlen der Innsbrucker Universität und der Daten über Studienabschlüsse mit Lehramtsprüfung möglich.<sup>10</sup> Danach kann bis 1975 eine Steigerung auf etwa 800 bis 1.000 Lehramtsstudenten angenommen werden. Auch sie mußten beraten, mit pädagogischen Lehrveranstaltungen versorgt und geprüft werden. Unter ihnen bedurften jene Studierenden besonders intensiver Betreuung, die das 1971 eingeführte Lehramt für „Philosophie, Pädagogik und Psychologie“ an höheren Schulen (PPP) anstrebten. Ihnen waren 14 Semesterwochenstunden „Pädagogik“ vorgeschrieben<sup>11</sup>.

Die *Raumsituation* des Instituts blieb lange hinter der raschen Vermehrung des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden zurück. Die drei Zimmer aus der Anfangsperiode im ersten Stock des Hauptgebäudes der Universität (Innrain 52) wurden 1969 zugunsten von sieben Räumen (170 m<sup>2</sup>) aufgegeben, die die Universität im zweiten Stockwerk des Hauses Innrain 30 angemietet hatte. Bald wurde es auch dort eng. Je drei Assistenten mußten sich ein Zimmer teilen; die Professoren nahmen je einen Mitarbeiter in ihr Dienstzimmer auf; für Lehrveranstaltungen stand nur der Bibliotheksraum zur Verfügung; Kleingruppenarbeit erfolgte in den Zimmern der Professoren und Assistenten; für die Studierenden fehlte ein Lesezimmer. Unter diesen Umständen war es meistens unmöglich, im Institut ungestört zu arbeiten.<sup>12</sup> Es versammelten sich dort „dicht gedrängt die verschiedenartigsten Menschen und bevölkerten sämtliche geeignete und ungeeignete Winkel“. Schon im Stiegenaufgang herrschte dichtes Gedränge von

---

<sup>8</sup> Übersicht des deutschsprachigen Sekundarschulwesens Südtirols im Schuljahr 1975/76 bei SEBERICH 2000, 483ff.

<sup>9</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, S. 214.

<sup>10</sup> ÖHS 1974/75, 28 und 58.

<sup>11</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, S. 172.

<sup>12</sup> WEISS 1974, 25ff.

wartenden Studenten. Der Platzmangel begünstigte rangordnungsmäßig „offene Strukturen“, erforderte „Flexibilität“ und „verringert(e) dadurch Kontrolle und Disziplinierung“. Die Zimmer der Lehrenden waren für jeden zugänglich; die als Seminarraum benutzte Bibliothek überfüllt. Pädagogische Bücher wurden „regelmäßig geklaut“; die Anschlagtafeln waren „überladen mit Flugblättern und Plakaten“. „Lehrveranstaltungen ... auf der Basis von Gruppenarbeit“ mußten öfter „in benachbarte Gastlokale verlagert werden“<sup>13</sup>. Auch diese Raumnot hat in Verbindung mit der isolierten Lage abseits der anderen Universitätsinstitute zum egalitär-permissiven Sozialklima beigetragen, das rasch im Institut üblich und für „demokratisch“ gehalten wurde.

Nach 12 Jahren erfolgte Ende 1981 der Umzug des Instituts in den 5. Stock des Neubaus der Geisteswissenschaftlichen Fakultät am Innrain 52. Hier gab es nicht nur mehr Raum, sondern endlich auch wieder räumliche Nachbarschaft mit den anderen Fächern der Fakultät. 13 Jahre später ging diese Nähe wiederum verloren. Das Institut wurde 1994 in ein mehrstöckiges Haus mit viel Platz in der Liebenegg-Straße 6 umgesiedelt – weit entfernt vom Zentrum der Universität und räumlich isolierter als je zuvor.

Äußerlich ist das Institut innerhalb von 30 Jahren aus einem bescheidenen Vier-Personen-Betrieb mit 2 Lehrbeauftragten zu einem *universitären Großbetrieb* geworden. Am Ende des Jahres 2000 gehörten ihm hauptamtlich 2 ordentliche Professoren, eine außerordentliche Professorin, 11 Assistenten, 2 Bundeslehrer und 4 Verwaltungsbedienstete an. Dazu kamen nebenamtlich 12 Gastprofessoren, 13 Universitätsdozenten und 73 Lehrbeauftragte.<sup>14</sup>

Diese starke Expansion ist jedoch nicht ohne schwere *Konflikte* erfolgt. Sie haben das Sozialklima wie die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter und die Ausbildung der Studierenden beeinträchtigt und dem öffentlichen Ansehen des Instituts innerhalb und außerhalb der Universität geschadet. Wie ist es dazu gekommen?

Die Ursachen des ersten großen Konflikts in den frühen siebziger Jahren hingen mit dem emanzipatorisch-autoritätsfeindlichen Ideengut der „Neuen Linken“ zusammen und waren politischer Art. Dieser

---

<sup>13</sup> REDOLFI 1990, 86f. als Zeitzeuge.

<sup>14</sup> Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck, WS 2000/2001, 492. Eine der drei Professuren war unbesetzt (Nachfolge WEISS). Genaueres S. 648ff.

politische Konflikt ist jedoch durch erziehungswissenschaftliche Differenzen und fachspezifische Mängel der Beteiligten verschärft und so ausgeweitet worden, daß daraus eine fachliche Dauerkrise des Instituts entstanden ist. Der geistige Boden wurde durch die „anti-autoritäre“ Protestbewegung radikaler Intellektueller, Assistenten und Studenten vorbereitet, die sich ab 1960 in den USA und seit 1966 auch im westlichen Europa ausgebreitet hatte. Sie verfolgte die Utopie einer „emanzipierten“, „herrschaftsfreien“ Gesellschaft und tarnte ihr Ziel der „Systemüberwindung“ mit liberalen, demokratischen und humanitären Schlagworten. Die Revolutionäre gaben sich als „Reformer“ aus, die „System“-Gegner als die wahren „Demokraten“. Dank dieser Strategie haben sie im liberalen Bürgertum bis tief in die Reihen der Kirchen und sogenannter „bürgerlicher“ Parteien wie der „Österreichischen Volkspartei“ (ÖVP) Sympathisanten und Mitläufer gefunden.<sup>15</sup>

Unter dem Einfluß dieser aufsässigen Intellektuellen-Bewegung und deren Förderung durch den linken Flügel der „Sozialistischen Partei Österreichs“ (SPÖ) haben sich die Mitarbeiter des Innsbrucker Instituts für Erziehungswissenschaft im Jahre 1970 unter Führung von SEIDL eine *drittelparitätische Institutsverfassung* gegeben, die im Widerspruch zum geltenden Hochschulrecht stand. Sie sollte eine „herrschaftsfreie Kommunikation“ aller mit allen garantieren, zielte aber in erster Linie auf „Gleichberechtigung“ der Assistenten mit den Professoren bei allen Entscheidungen über Forschung und Lehre. Das Weisungsrecht von Institutsvorstand und Professoren wurde institutsintern abgeschafft. Das war und blieb an den österreichischen Universitäten ein einzigartiger Vorgang. Er wurde mit den vagen Parolen „Demokratisierung“ und „Mitbestimmung“ begründet, für die in der Öffentlichkeit viel Sympathie bestand.

WEISS war zunächst für Ideen und Praktiken, die als „fortschrittlich“ galten, offen. Die Assistenten betrachteten ihn als einen der Ihren. Sie sahen in ihm einen „Propheten des demokratischen Erziehungsstils“ und bildeten sich ein, er habe seine Berufung ihnen zu verdanken. „Wir Assistenten haben den WEISS als Empiriker gegenüber der Fakultät, die einen historisierenden Pädagogen haben wollte, durchgeboxt“<sup>16</sup>. Diese Sichtweise zeugte von wenig Realitätssinn und viel Selbstüberschätzung.

---

<sup>15</sup> Vgl. BREZINKA 1981, 26ff. und 1993, 32–50.

<sup>16</sup> SEIDL in einem Interview laut Profil, 5 (1974), Nr. 21, 18.

WEISS hat dazu freilich anfangs selbst beigetragen, indem er sich distanzlos dem egalitären Umgangsstil seiner Mitarbeiter angepaßt hat. Er hat das kameradschaftliche Verhältnis, das er als begeisterter Alpinist mit Berggefährten pflegte, auf seine Assistenten ausgedehnt. Man duzte sich und unternahm gemeinsam Waldläufe, Schi- und Bergtouren. Jeder durfte zu WEISS „Du Rudi“ sagen. Die „Kameraderie“ ging auf seiner Seite so weit, daß „er sich ... nicht einmal als gleichwertig definiert hat“, wenn er meinte: „ihr versteht’s alle mehr als ich, ihr könnt’s alle mehr als ich“<sup>17</sup>. Der Betrieb im Institut war „ausgesprochen familiär. Die Angelegenheiten des Instituts wurden durchwegs zwischen mir und den drei Mitarbeitern abgesprochen und gemeinsam entschieden, häufig außerhalb des Instituts bei einem gemeinsamen Mittagessen oder auf einer gemeinsamen Schifahrt“<sup>18</sup>.

In diesem kumpelhaften Arbeits- und Freizeitklima hat WEISS dem Wunsch des Mittelbaus nach einer „*Institutsordnung*“ im Geist der 1968er Revolte für „Herrschaftsfreiheit“ nachgegeben. Sie ist am 23. Februar 1970 bei einer gesetzlich nicht vorgesehenen „Institutsversammlung“ im Sinne einer „freiwilligen Vereinbarung“ beschlossen worden und wurde „bewußt als ein Experiment betrachtet“.<sup>19</sup> Man wollte mit ihr „kommende Entwicklungen“, die vom künftigen Universitäts-Organisationsgesetz erwartet wurden, „vorwegnehmen“.<sup>20</sup>

Wesentlich war daran, daß alle Kompetenzen einer „Institutsversammlung“ (später „Institutskonferenz“ genannt) mit drittelparitätischer Zusammensetzung aus Professoren, Mittelbau und Vertretern der Studenten übertragen wurden. Sie entschied „über alle Probleme des Studienbetriebs und der wissenschaftlichen Arbeit des Instituts“, „über die Einstellung von Assistenten und sonstige Personalangelegenheiten, sowie über Habilitationsgesuche von Assistenten und auswärtigen Bewerbern“, über „die Vergabe von Lehraufträgen“, „über Anträge auf Zulassung zur Dissertation“ usw. „Die Assistenten sind dem

---

<sup>17</sup> RATHMAYR in einem Interview bei REDOLFI 1990, 149.

<sup>18</sup> WEISS 1974, 68.

<sup>19</sup> Text bei WEISS 1974, 69f.

<sup>20</sup> WEISS in einer Stellungnahme „Zur dienstrechtlichen und arbeitsmäßigen Stellung des Mittelbaus an unserem Institut“ vom Herbst 1972. Vollständig veröffentlicht bei WEISS 1974, 76–84; hier S. 76. Das UOG 1975 der sozialistischen Regierung KREISKY II ist in mancher Hinsicht hinter den radikal-egalitären Erwartungen der Innsbrucker Erziehungswissenschaftler zurückgeblieben. Vgl. in diesem Werk Bd. 1, S. 222ff.

Institut als solchem zugeordnet und nicht einem bestimmten Lehrstuhl. Die Aufgaben der Assistenten werden in der Institutsversammlung festgelegt. Für selbständige wissenschaftliche Arbeit steht ihnen die Hälfte ihrer Arbeitszeit zur Verfügung“. Die Studentenvertreter wurden von der „Studentenversammlung“, die „regelmäßig einmal in der Woche“ (!) stattfinden sollte, jeweils für ein Jahr gewählt und waren an deren Beschlüsse gebunden.<sup>21</sup> Alle Sitzungen waren „universitätsintern-öffentlich“.<sup>22</sup>

Diese Regeln waren durchwegs unvereinbar mit den gesetzlich festgelegten Rechten und Pflichten der Professoren, der Assistenten, des Institutsvorstandes und des Professorenkollegiums. Sie konnten außerhalb des Instituts nur als Provokation verstanden werden. Daß sie sich praktisch bewähren oder gar gesetzlich sanktioniert werden, war höchst unwahrscheinlich. Dennoch hat WEISS ihnen 1970 mit Vorbehalt<sup>23</sup> freiwillig zugestimmt und dadurch jahrelange Konflikte heraufbeschworen.

Anfangs gab es keine Probleme, weil der Mittelbau nur drei Personen umfaßte, die sich mit WEISS gut verstanden. Er war für sie allerdings „keine ... Autorität“<sup>24</sup>. „Die Assistenten ... konnten sich sowohl in Forschung wie Lehre engagieren, ohne je dabei Anweisungen von oben zu erhalten“. Die Beziehungen basierten auf einem „Tauschverhältnis: Professor WEISS hatte ein Institut, in dem die Arbeit von selbst geschah“.<sup>25</sup> Das gab ihm Freiheit und Zeit für eigene Vorhaben. Die „demokratische Institutsordnung“ von 1970 enthielt nicht nur emanzipatorische Zukunftsvisionen der Assistenten, sondern spiegelte auch weitgehend die von WEISS vorgefundene und geförderte Praxis am Institut wider. Sie „war ein Versuch, die Entscheidungsverhältnisse den gegebenen Macht- und Arbeitsverhältnissen anzupassen“<sup>26</sup>. „Erstmals in Österreich“ bestimmten „Studenten und Assistenten gemein-

---

<sup>21</sup> Bei WEISS 1974, 69f.

<sup>22</sup> Geschäftsordnung für die Institutskonferenz vom 18. Jänner 1972, Punkt 10. WEISS 1974, 72.

<sup>23</sup> „Zusatz zur Geschäftsordnung“ der Institutsversammlung: „Auf Grund der bestehenden Gesetzeslage trägt der Ordinarius allein die Verantwortung für die ihm nach dem Gesetz obliegenden Entscheidungen. Deshalb kann sich der Ordinarius, wenn der Beschluß ohne seine Stimme gefaßt worden ist, über die Entscheidungen der Institutsversammlung hinwegsetzen“. Bei WEISS 1974, 70.

<sup>24</sup> WALTER im Interview bei REDOLFI 1990, 91.

<sup>25</sup> Assistent PETER GSTETTNER im Interview mit Profil, 5 (1974), Nr. 21, 18.

<sup>26</sup> RATHMAYR im Interview bei REDOLFI 1990, 92.

sam mit den Professoren das Institutsgeschehen“<sup>27</sup>. WEISS sah darin eine „Pionierleistung“<sup>28</sup>. Am Anfang stand hier also nicht eine Studenten-Initiative, sondern das berufsspezifische Eigeninteresse der Assistenten. „Die Studentenpolitik“ wurde am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaft „anfänglich ... sehr stark von Assistentenanliegen beeinflusst“<sup>29</sup>, zu deren Gunsten die politisch aktive Minderheit der Studierenden eingespannt wurde.

Der schöne Schein der Harmonie ist bald vergangen, nachdem unter der am 21. April 1970 gebildeten sozialistischen Alleinregierung KREISKY I die linksliberale Hochschulpolitik Aufwind erhalten hatte, RUMPF ernannt worden war und die Assistentenposten vermehrt wurden. Mit RUMPF als zweitem Professor und Institutsvorstand gewannen die Assistenten und Studenten einen überzeugten Anhänger „von herrschaftsfreier Diskussion, wie sie in demokratischen Gremien angemessen ist“.<sup>30</sup> In einer Rede vor der Institutsvollversammlung verkündete er demagogisch-undifferenziert, „daß Wissenschaft von handelnden, mündigen Subjekten produziert und studiert werden muß und nicht von Objekten, die Anordnungen unterliegen“<sup>31</sup>.

Unmittelbarer Anlaß für den Konflikt war im Herbst 1972 ein Antrag des Mittelbaus auf Änderung der Diensteinteilung für die Assistenten.<sup>32</sup> Darin wurde beansprucht, daß jedem von ihnen „pro acht Wochen ... je eine Woche Anwesenheitsdienst und viereinhalb Tage Sekretariatsdienst ... zufallen“ sollen. Dadurch sollte gesichert werden, „daß immer zwei Assistenten hauptamtlich im Institut sind“, während die übrigen sich ohne dauernde Anwesenheit rund sechs Wochen ihrer „wissenschaftlichen Arbeit“, den „Forschungs- und Lehraufgaben“ und „der Vorantreibung“ ihrer „eigenen wissenschaftlichen Stoßrichtung“ widmen können. Dieser Antrag wurde in der Institutskonferenz am 3. Oktober 1972 bei Abwesenheit von WEISS einstimmig angenommen<sup>33</sup>.

---

<sup>27</sup> REDOLFI 1990, 90.

<sup>28</sup> WEISS 1974, 75.

<sup>29</sup> REDOLFI 1990, 97.

<sup>30</sup> RUMPF zitiert bei REDOLFI 1990, 105.

<sup>31</sup> Ebenda, 108. Bei WEISS 1974, 208.

<sup>32</sup> Behandelt in der Institutskonferenz am 25. September und 3. Oktober 1972.

<sup>33</sup> WEISS 1974, 73ff.; REDOLFI 1990, 102.

WEISS hat darauf mit einer in freundlichem Ton gehaltenen Stellungnahme reagiert, die von seiner Überzeugung ausging, „daß unser Institut sich nicht zeitlich unbegrenzt neben die gesetzlichen Bestimmungen stellen kann“. Er betonte unter Hinweis auf den ministeriellen UOG-Entwurf 1972, daß der Institutsvorstand der Vorgesetzte des „Mittelbaus“ ist, die Assistenten zur „Mitwirkung“ als „Hilfsorgan des Professors“ verpflichtet seien und keine „Befugnis zur selbständigen Lehre“ haben. „Die zu frühe Übernahme von selbständigen Lehrveranstaltungen führt m.E. entweder zu einem Qualitätsverlust oder zu einer Überforderung“. „Ein gewisser Führungsanspruch“ der Professoren erscheine „nicht nur dienstrechtlich, sondern auch wissenschaftlich-fachlich gerechtfertigt“. Eine „Änderung in der Rechtssituation“ der Assistenten trete erst durch die Habilitation (teilweise), „endgültig durch die Ernennung zum außerordentlichen Professor neuen Typs“ ein.<sup>34</sup>

Seltsamerweise argumentierte WEISS damals nicht rechtlich unangreifbar auf der Grundlage der gültigen Gesetze (Hochschul-Organisationsgesetz 1955; Hochschulassistentengesetz 1962)<sup>35</sup>, sondern hielt sich an einen bloßen Gesetz-Entwurf, der noch abgeändert werden konnte und bis zur parlamentarischen Beschlußfassung im Jahre 1975 auch tatsächlich noch viele Änderungen erfahren hat. Damit konnte der Eindruck entstehen, daß die von ihm herangezogenen Normen noch nicht verbindlich sind und unter dem Druck hochschulpolitischer Interessengruppen wie der Assistenten noch nach deren Wünschen abgeschwächt werden könnten. Er hatte voreilig mit der Verabschiedung des UOG im Herbst 1973 gerechnet<sup>36</sup>.

Auch RUMPF legte eine „Argumentationsskizze zur Macht- und Entscheidungsstruktur des Instituts“ vor, die zwar Schwierigkeiten, Mißstände und Versäumnisse einräumte, aber im Prinzip die seines Erachtens „unverkennbaren Vorzüge der derzeitigen Verfassungswirklichkeit ... nicht ohne weiters preisgeben“ wollte.<sup>37</sup>

Nun kam es zu monatelanger Streiterei mit zermürbenden Diskussionen ohne einvernehmliche Lösung. Die von WEISS mit dreijähriger Verspätung zögerlich versuchte Disziplinierung der Mitarbeiter wurde

---

<sup>34</sup> WEISS 1974, 76ff.

<sup>35</sup> Vgl. ERMACORA 1972, 25ff. und 595ff.

<sup>36</sup> WEISS in einem Brief an RUMPF vom Okt. 1973, bei WEISS 1974, 203.

<sup>37</sup> Abgedruckt bei WEISS 1974, 86–89.



von diesen als „Beleidigung und Frechheit“ empfunden<sup>38</sup>. Der Mittelbau – unterstützt von RUMPF – bestand darauf, seine bisher praktizierte und von WEISS zugestandene Unabhängigkeit beizubehalten. WEISS dagegen forderte, die illegale Institutsordnung von 1970 dem Entwurf des Universitäts-Organisationsgesetzes von 1972 anzugleichen. Das bedeutete praktisch, sie aufzuheben.

Um diesen Konflikt zu lösen, sind die Mittelbau-Mitglieder RATHMAYR und WALTER im Oktober 1972 von der Institutskonferenz beauftragt worden, eine *neue Institutsordnung* auszuarbeiten. Sie wurde im Entwurf am 9. Jänner 1973 vorgelegt und verfolgte die gleiche egalitäre Linie mit ihrem drittelparitätischen Kern wie die erste Ordnung, ohne die Argumente von WEISS zu berücksichtigen<sup>39</sup>. Sie war so extrem perfektionistisch, detailliert und unpraktisch, daß auch RUMPF Bedenken äußerte und vor der „Selbsterstickungsgefahr“<sup>40</sup> warnte. Neu war, daß ein „Geschäftsführender Ausschuß“ für die Verwaltung und Wirtschaftsplanung des Instituts sowie drei Abteilungen (oder „Sektionen“) für „Studienplanung“, „Forschungsplanung“ und „Gestaltung des Lernmilieus“ eingeführt wurden, die drittelparitätisch (bezogen auf das Stimmgewicht, nicht auf die Zahl der Mitglieder) organisiert waren und dezentralisiert volle Entscheidungsbefugnis hatten.

Nach langem Hin und Her über Vorschläge der Assistenten und L 1-Lehrer „zu einem Lastenausgleich zwischen Professoren und Mittelbau“<sup>41</sup>, bei dem WEISS viel Verständnis und Entgegenkommen geäußert hatte<sup>42</sup>, hat er sich am 3. Februar 1973 „in einer Art Notwehrsituation“ entschieden: „Ich beende damit die Diskussion und bestehe darauf, daß die Institutsordnung am Entwurf des UOG ausgerichtet wird.“ Er habe die Absicht, künftig vom „Weisungsrecht des Professors“ Gebrauch zu machen.<sup>43</sup>

Der Mittelbau protestierte geschlossen, lehnte seine Arbeitsanweisungen ab und drohte WEISS, bei Nicht-Aufrecht-Erhaltung der „demokratischen Ordnung“ das Institut über Mängel in seinem Forschungs- und Lehrverständnis zu informieren<sup>44</sup>. „Die Vorwürfe des

<sup>38</sup> Interview mit WALTER bei REDOLFI 1990, 104.

<sup>39</sup> Abgedruckt bei WEISS 1974, 97ff. mit Stellungnahmen von WIESER/SEIDL, RUMPF und WEISS.

<sup>40</sup> RUMPF bei WEISS 1974, 118.

<sup>41</sup> Bei WEISS 1974, 130ff.

<sup>42</sup> Ebenda, 133ff.

<sup>43</sup> Ebenda, 138.

<sup>44</sup> betrifft: *erziehung*, 7 (1974), Heft 6, 61.

Mittelbaus“ reichten „von mangelndem Arbeitseinsatz bei Institutsprojekten bis hin zu den ominösen 80 Schitagen, auf die Professor WEISS während eines Studienjahres eigenen Aussagen zufolge gekommen sein soll“.<sup>45</sup>

Nach neuerlichen Verhandlungen mit SEIDL gab WEISS nach und erklärte am 21. Februar 1973 durch Aushang, der schwere Konflikt habe nur „auf Mißverständnissen von beiden Seiten beruht“. „Ich ziehe daher meine Aufkündigung der Institutsordnung zurück und verspreche, in Zukunft weniger vorschnell und affektiv zu reagieren“.<sup>46</sup> Der geringfügig überarbeitete Entwurf der neuen Institutsordnung wurde in einer Institutsvollversammlung am 28. März 1973, bei der allerdings nur 17 Prozent der Hauptfachstudierenden anwesend waren, einstimmig beschlossen. WEISS erklärte dazu, daß er „voll hinter dieser Institutsordnung stehe und daß von (ihm) aus alles geschehen wird, um sie so zu erfüllen, wie sie von den Autoren gedacht wurde“<sup>47</sup>. „Die neue Institutsordnung“ wurde – herausgegeben von BERNHARD RATHMAYR und HANS JÖRG WALTER – als Heft 18/1973 der „Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck“ veröffentlicht. In der „Vorbemerkung“ stand, sie sei „als ein Versuch anzusehen, demokratische, herrschaftsfreie Sozialbeziehungen in ein leistungsfähiges und arbeitsökonomisches Organisationskonzept zu fassen“.<sup>48</sup>

Nun folgte ein brüchiger Friede, der immer wieder von schweren Auseinandersetzungen unterbrochen wurde, bei denen nicht Argumente, sondern „bewußte und unbewußte Gruppeninteressen eine ausschlaggebende Rolle“ spielten<sup>49</sup>. Anlaß waren meist die komplizierten, auf engmaschige Regelung und Kontrolle gerichteten Vorschriften, die der Mittelbau mit großem Arbeits- und Zeitaufwand, aber wenig Rechts-, Verwaltungs- und Menschenkenntnis aufgestellt hatte. Sie führten zu unerträglicher bürokratischer Belastung aller Beteiligten und einer demütigenden Gängelung der Professoren durch Assistenten und Studentenvertreter.<sup>50</sup> Tatsächlich „bedeutete die Institutsordnung

---

<sup>45</sup> REDOLFI 1990, 123.

<sup>46</sup> REDOLFI 1990, 123; betrifft: *erziehung*, 7 (1974), Heft 6, 61.

<sup>47</sup> Zitiert von SEIDL bei WEISS 1974, 208.

<sup>48</sup> RATHMAYR/WALTER 1973, I; vgl. auch WEISS 1974, 157; REDOLFI 1990, 123.

<sup>49</sup> WEISS 1974, 188.

<sup>50</sup> Vgl. z.B. zur Überlastung WEISS 1974, 190; zur Gängelung deren Abhängigkeit bei Bücher-Anschaffungen, 192.

keine Demokratisierung im vollen Sinne, sondern eine ganz bedeutende Machtanhäufung (Machtverlagerung) zum Mittelbau hin, wobei auch die Mitbestimmung der Studierenden zu einem guten Teil nur scheinbar ist.“<sup>51</sup>

Der konfliktreiche „Friede“ endete am 23. November 1973, als WEISS sich als Institutsvorstand in der Institutskonferenz endlich zu der vom Rektoratsdirektor geforderten Erklärung durchrang, daß die Institutsordnung rechtswidrig zustandegekommen und deshalb gegenstandslos sei.<sup>52</sup> Mittelbau und studentische Aktivisten reagierten mit heftigen Angriffen. Dem brüchigen „Frieden“ folgte ein „totaler Krieg“ gegen WEISS, der öffentlich mit allen Mitteln der Einschüchterung, gehässiger Herabsetzung („WEISS ist SCHEISS(E)“ usw.), Täuschung, Rechtsverdrehung<sup>53</sup> und Verleumdung geführt wurde. Es half ihm nichts, daß WEISS in einem Anschlag fragte: „Gibt es an diesem Institut einen einzigen Studierenden, dem ich in meinen Lehrveranstaltungen, bei Prüfungen oder im Gespräch anders begegnet bin als höflich, wertschätzend und hilfsbereit?“<sup>54</sup>

Schon Monate vorher hatte der Assistent PETER GSTETTNER „Sanktionsmaßnahmen“ gegen jene Personen angedroht, „die sich nicht an die Beschlüsse ... gebunden fühlen“: wir „hoffen ... auf die politische Aktion und Agitation!“<sup>55</sup> WEISS wurde „Vertragsbruch“ vorgeworfen. „Eine Materialschlacht beginnt. Die Wände werden mit Plakaten verklebt, in denen Professor WEISS und seine Praktiken zum Hauptangriffspunkt werden. Inhaltlich reicht das Spektrum von kritischen Analysen über Beschimpfungen bis zur Rücktrittsforderung an WEISS“.<sup>56</sup> RUMPF versuchte erneut, zu vermitteln: mehrere Wochen lang verhandelte eine „Schlichtungskommission“ in zumeist ganztägigen Sitzungen. Sie wurden „immer wieder von Anschreieruptionen von beiden Seiten erschüttert“.<sup>57</sup> Eine „sich selbst hochreizende Dynamik von Angst und Aggressivität“ machte es unmöglich, „das Chaos in

---

<sup>51</sup> WEISS am 21. November 1973 an die Institutskonferenz. WEISS 1974, 215.

<sup>52</sup> Ebenda, 211.

<sup>53</sup> Vgl. insbesondere die Stellungnahme des Mittelbaus vom 29.11.1973 bei WEISS 1974, 229ff.

<sup>54</sup> Am 28.11.1973. WEISS 1974, 219.

<sup>55</sup> Bei WEISS 1974, 173.

<sup>56</sup> REDOLFI 1990, 130. Vgl. auch WEISS 1974, 218.

<sup>57</sup> RUMPF im Interview mit „betrifft: erziehung“, 7 (1974), Heft 6, 62.

einer aus Steuergeldern teuer bezahlten Einrichtung hintanzuhalten“.<sup>58</sup>

Ein Besuch des Dekans der Philosophischen Fakultät, des Geographen FRANZ FLIRI (1918– ), im Beisein des Rektoratsdirektors ALBERT PITTRACHER im Institut führte am 30. November 1973 zu einem Brief „An die Angehörigen des Instituts“. Er habe als Dekan, der zur Sicherung von Lehre und Forschung im autonomen Bereich der Fakultät verpflichtet sei, „den Eindruck gewonnen, daß sich nicht nur die Arbeit der Institutsangehörigen, sondern auch ihre zwischenmenschlichen Beziehungen im Institut in einer offenen Krise befinden“. Es würde „sehr viel Zeit für ... offensichtlich fruchtlose innere Auseinandersetzungen“ aufgewendet, die „für die Arbeit ... in Lehre und Forschung“ fehle. Außerdem scheine bei den Auseinandersetzungen ein „Verfall des Stiles“ üblich geworden zu sein, der „gerade in einem der Pädagogik gewidmeten“ Institut besonders ungünstig sei.<sup>59</sup>

Nach der dieser Mahnung folgenden Dienstbesprechung beim Dekan setzte sich endlich auch RUMPF vom aufsässigen Mittelbau ab. Erstmals „sahen ... beide Vorstände ein, daß auf diese Weise das Institut nicht arbeitsfähig würde“. Es „würde vielmehr weiterhin in endlosen Gesprächen, Papieren und Gegenpapieren, Anträgen und Beschwerden seine Zeit und Kraft darauf verschwenden, die *Bedingungen* seiner Arbeit zu erörtern“ statt „zu arbeiten“. Deshalb entschlossen sich die beiden Institutsvorstände nach ihrer Vorladung zum Dekan am 18. Dezember 1973 zu einer gemeinsamen Erklärung, deren Kernsatz lautete: „Das Institut steht ab sofort in dem Sinn auf der Grundlage der bestehenden Gesetze, daß es von den Vorständen geleitet wird, die von den Mitarbeitern ... unterstützt werden“. Alle Mitarbeiter wurden aufgefordert, bis spätestens 21. Dezember ihre Arbeitsübersicht abzugeben, um deren Diensterteilung dem Dekan bis zum 1. Jänner 1974 vorlegen zu können.<sup>60</sup> Noch im Dezember verfaßten WEISS und RUMPF eine Institutsordnung, die sich an die geltenden Gesetze hielt und an die Stelle der 1963 von BREZINKA geschaffenen Ordnung trat, die zwar ihre Gültigkeit nie verloren hatte, aber in Vergessenheit geraten war.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> RUMPF am 29.11.1973 in einer „Mitteilung an alle am Institut für Erziehungswissenschaft Arbeitenden“. Bei WEISS 1974, 232.

<sup>59</sup> Abdruck bei WEISS 1974, 220.

<sup>60</sup> WEISS 1974, 233ff. Die folgenden Hervorhebungen im Original.

<sup>61</sup> RUMPF am 29.11.1973 bei WEISS 1974, 232.

Der Mittelbau reagierte verständnislos, empört und aggressiv. Sämtliche Mitglieder erklärten die von WEISS und RUMPF vollzogene „reumütige Rückkehr zur Gesetzeslage“<sup>62</sup> „für eine einseitige Notstandsverordnung, für die die Not nicht gegeben ist“<sup>63</sup>. SEIDL appellierte in einem „Offenen Brief“ vergeblich an RUMPF: seine Entscheidungen müßten als „Umfallen“, „Verrat an den eigenen Prinzipien“ und „Charakterlosigkeit“ interpretiert werden, „wenn sie nicht nachträglich noch korrigiert werden“<sup>64</sup>. Auch für WIESER war „RUMPF eine Enttäuschung“. „RUMPF hat andere zu entschiedenen Stellungnahmen bzw. Handeln animiert, sich selbst zurückgehalten und in Weichheit aufgelöst“.<sup>65</sup>

Die Einladung der Professoren, je einen Vertreter des Mittelbaus und der Studenten in beratender Funktion und mit Antragsrecht in das Vorstandsgremium zu entsenden, wurde von beiden Gruppierungen in einer gemeinsamen Stellungnahme vom 25. März 1974 abgelehnt.<sup>66</sup> Sie gaben nicht auf, sondern verschärften den Konflikt, indem sie die Massenmedien zu mobilisieren versuchten und bei führenden Politikern der SPÖ wie Bundeskanzler KREISKY und Wissenschaftsministerin FIRNBERG brieflich Unterstützung erbateten. Ihr Kampf schien ihnen politisch berechtigt und aussichtsreich zu sein, weil schon Unterrichtsminister ALOIS MOCK in der ÖVP-Alleinregierung KLAUS II Studienkommissionen mit Drittelparität zugelassen und empfohlen hatte<sup>67</sup>. Erst recht konnten sie sich auf den „Hochschulbericht 1972“ des von der SPÖ-Ministerin FIRNBERG geleiteten Wissenschaftsministeriums an den Nationalrat berufen. Darin wurde das Innsbrucker Institut als „ein besonders eindrucksvolles Beispiel hochschuldidaktisch fundierter Zusammenarbeit“ gelobt. Es werde dort „in enger Kooperation zwischen Professoren, Assistenten und Studenten ein Modell zur Studiendidaktik entwickelt ...“.<sup>68</sup>

Die Lage spitzte sich zu, als SEIDL eigenmächtig neben dem offiziellen Studienführer für das Sommersemester 1974 einen „Nachtrag zum Studienführer“ herausgab, in dem er den Text zur Lehrveranstaltung

---

<sup>62</sup> Aus einer Kapitelüberschrift bei WEISS 1974, 199.

<sup>63</sup> Anschlag vom 19.12.1973. Bei REDOLFI 1990, 136.

<sup>64</sup> Am 26.12.1973. Text bei REDOLFI 1990, 137.

<sup>65</sup> Interview WIESER bei REDOLFI 1990, 159.

<sup>66</sup> REDOLFI 1990, 136.

<sup>67</sup> BMfU: Bildungsbericht 1965–1969, 70f. Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 222.

<sup>68</sup> BMfWF: Hochschulbericht 1972, Band 1, 172 und 174.

„Laufende Forschungsarbeiten“ der beiden Vorstände WEISS und RUMPF stark kritisierte. Diese sahen sich durch unrichtige Behauptungen SEIDLs in ihrer Ehre als Hochschullehrer öffentlich verletzt und erklärten dem Dekan am 26. März 1974 ihren Rücktritt aus dem Habilitationsausschuß Dr. SEIDL, weil sie „einer solchen Person gegenüber ... nachhaltig befangen“ seien.<sup>69</sup> Zudem wurde von beiden Professoren die Verlängerung der Lehraufträge für SEIDL, GSTETTNER, EVA KÖCKEIS und RATHMAYR verweigert. Gegen die drei Erstgenannten beantragte WEISS außerdem Disziplinarverfahren.

Schon früher hatte WEISS angekündigt, die 1974 auslaufenden Verträge der Assistenten SEIDL und GSTETTNER als Hauptverfechter der unrechtmäßigen Institutsordnung nicht zu verlängern.<sup>70</sup> Diese Maßnahmen wurden als „Eliminierungsverfahren für die ‚Falken‘ im Mittelbau“ verstanden<sup>71</sup>. Aber auch WEISS und RUMPF blieben nicht ungeschoren. Gegen sie wurden vom Dekan Disziplinarverfahren eingeleitet wegen „Tolerierens eines gesetzwidrigen Zustandes“ und „Vernachlässigung der Dienstpflichten“ in der drittelparitätischen Mitbestimmungsphase<sup>72</sup>. So war am Institut auch das erste Halbjahr 1974 durch „permanenten, fast die ganze Kraft fressenden Konflikt“ ausgefüllt. Er war wesentlich „durch scharfmacherische Politik des Mittelbaus verursacht“, der „die totale Konfrontation“ suchte.<sup>73</sup> „Das gemeinsame Feindbild heißt WEISS“<sup>74</sup>. SEIDL blieb bis zuletzt blind für die rechtliche Seite des Konflikts und die arbeitsökonomischen Mängel des Mitbestimmungsmodells. Er sah „den einzigen unüberwindlichen Konfliktgegenstand am Institut“ in der „Unfähigkeit seines Kollegen WEISS, in einem demokratischen System kooperativ zu arbeiten“<sup>75</sup>.

Die im Sommer 1974 völlig verfahrenere Lage konnte nur mit Hilfe des Wissenschaftsministeriums wenigstens äußerlich bereinigt werden. Bundesministerin FIRNBERG rief WEISS und RUMPF zu einer Aussprache nach Wien und entschloß sich dann, einen Ministerialbeamten als Vermittler nach Innsbruck zu entsenden. Dieser bemühte sich „in

---

<sup>69</sup> REDOLFI 1990, 138f. Vgl. in diesem Buch S. 747.

<sup>70</sup> WEISS 1974, 221.

<sup>71</sup> REDOLFI 1990, 139.

<sup>72</sup> Profil, 5 (1974), Nr. 21, 21.

<sup>73</sup> RUMPF im Interview mit „betrifft: erziehung“, 7 (1974), Heft 6, 62.

<sup>74</sup> Der damalige Student MICHAEL SCHMIDHAMMER im Interview bei REDOLFI 1990, 152.

<sup>75</sup> Zitiert bei REDOLFI 1990, 153.

mehrtägigen gründlichen Gesprächen mit den einzelnen Personen und Gruppen um Klärung und Verständigung“<sup>76</sup>. Auf einer gemeinsamen Sitzung der Konfliktparteien mit Dekan, Prodekan und dem Ministerialbeamten wurde am 15. Oktober 1974 vereinbart, daß WEISS und RUMPF ihre Anschuldigungen gegen die Assistenten zurückziehen und dafür als Gegenleistung die widerspenstigsten *Assistenten* SEIDL, GSTETTNER und KÖCKEIS dem *Institut für Psychologie* unter Professor KOHLER zugeordnet werden. Dort wurde ihnen erlaubt, eine relativ autonome „interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Sozialisationsforschung“ zu bilden<sup>77</sup>.

WIESER setzte sich enttäuscht über diese Entwicklung im Herbst 1974 als Professorin an das „Berufspädagogische Institut“ des Bundes in Tirol ab, RUMPF Ende April 1975 an die Universität Frankfurt am Main. Zurück blieben WEISS als für die nächsten sechs Jahre einziger Professor und die Assistenten (bzw. Bundeslehrer im Hochschuldienst) KROATH, LARCHER, RATHMAYR und WALTER. Die beiderseitigen Erfahrungen miteinander haben eine dauerhafte Entfremdung verursacht, die 25 Jahre lang bis zur Emeritierung von WEISS nachgewirkt und das Institut belastet hat.

WEISS hat im März 1974 unter dem Titel „Überlegungen und Versuche zur Hochschuldidaktik“ einen 351 Seiten starken Bericht über die Arbeit des Instituts im Studienjahr 1972/73 vorgelegt, der an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung gerichtet war. Darin ist der Konflikt um die „demokratische Institutsordnung“ auf 179 Seiten mit allen wesentlichen Dokumenten objektiv beschrieben und apologetisch, aber wenig überzeugend in den „Rahmen hochschuldidaktischer Erneuerungen“ gestellt worden.<sup>78</sup> Zu den möglichen Gründen für ihr Scheitern schrieb er: „Die Institutsordnung brachte einen Ersatz der Herrschaft des Vorstandes, der immerhin für das Eintreten mußte, was er tat, durch die Herrschaft dominativer Assistenten, die dafür nicht persönlich einstehen mußten, sondern sich im Hintergrund halten konnten“. „Das ‚Vehikel Demokratie‘ kann bei völliger Offenheit, wie sie bei uns vorlag, zur Durchsetzung eigener Machtansprüche und zum Aufbau neuer Privilegien benützt werden“. Deshalb erscheine es ihm „nicht möglich, wie es bei uns versucht wur-

---

<sup>76</sup> RUMPF in einer schriftlichen „Darstellung aus persönlicher Erinnerung“ vom Juni 1998 für BREZINKA. PAB.

<sup>77</sup> REDOLFI 1990, 146.

<sup>78</sup> WEISS 1974, Einleitung. Ein Exemplar im UAI.

de, die Vorgänge am Institut einem freien demokratischen Spiel zu überlassen“.

Trotz seiner „nicht übermäßig günstigen Erfahrungen“ – wie er verharmlosend schrieb – hielt aber WEISS „eine Demokratisierung an den Hochschulen für wünschenswert“. Sie dürfe allerdings „nicht im laienhaften Einzelgang eines Universitätsinstitutes erfolgen“.<sup>79</sup> Ob das seine echte Überzeugung oder bloß eine Konzession an die sozialistische Hochschulpolitik FIRNBERGS war, ist schwer zu beurteilen. Jedenfalls hat er das vieldeutige Schlagwort „Demokratisierung“<sup>80</sup> kritiklos als Namen für ein höchst unklares Ideal übernommen, obwohl sein Mißbrauch durch die „Neue Linke“ längst sichtbar gewesen ist und es in der Politikwissenschaft an Warnungen vor diesem Mittel zur Herbeiführung der „totalitären Demokratie“ nicht gefehlt hat.<sup>81</sup> Es war deshalb kaum verwunderlich, daß nicht nur RUMPF, sondern auch WEISS von ihren Professoren-Kollegen in der Universität als „Linke“ eingeschätzt wurden<sup>82</sup>. Sie und ihre Mitarbeiter haben jahrelang nicht nur hochschulpolitisch Aufsehen erregt, sondern sind auch kulturpolitisch im damals noch relativ konservativen Bundesland Tirol gegen den Strom geschwommen. So kam das ganze Institut in den Geruch, eine *linke pädagogische Kadenschmiede* mit anarchistischer Tendenz zu sein.

Neben dem verbissenen Kampf um die Drittelparität in der Institutsordnung gab es dafür mindestens sechs weitere Indizien. 1. Die 1971 von WEISS angeworbene Assistentin KÖCKEIS war politisch in der Wiener Kommunistischen Partei (KPÖ) beheimatet gewesen und hatte sich dann öffentlich für alternative und grüne Gruppen engagiert. Sie war für praktische politische Aktionen wie „demonstrieren, Stand machen, Flugblätter verteilen ... immer zu haben“ und hat mit „ihrem Arbeitseinsatz viel zu einem Aufbrechen der verkrusteten gesellschaft-

---

<sup>79</sup> Ebenda, 237ff.

<sup>80</sup> Im Hochschulbericht 1972 des BMfWF, Band 1, 10 wurde „die Demokratisierung der Hochschulen“ zu den „Leitbilder(n) und Grundsätze(n) der Hochschulstrukturreform“ gezählt und nur vage interpretiert als „*Mitwirkung* aller am Wissenschaftsprozess Beteiligten ... unter Bedachtnahme auf das festgelegte Organisationsprinzip der nach Qualifikation gestuften *Mitbestimmung* und *Mitverantwortung*“. Hervorhebungen vom Verfasser.

<sup>81</sup> Vgl. TALMON 1961 und 1963; HENNIS 1970; SCHRENCK-NOTZING 1972; BUCHHEIM/RAABE 1972; SONTHEIMER 1976, 196ff.; LÖWENTHAL 1979, 172ff.

<sup>82</sup> betrifft: erziehung, 4 (1974), Heft 6, 60.



lichen Strukturen in Tirol und zu einem Erstarren der Grünen Bewegung beigetragen“.<sup>83</sup>

2. SEIDL war nicht nur Anführer des Mittelbaus im Institutskonflikt, sondern schulpolitisch ein engagierter Verfechter der *Gesamtschule* im Sinne der SPÖ und der europäischen, insbesondere deutschen Linken<sup>84</sup>.

3. Im Jahre 1970 wurde vom Institut ein „*Schulmodell Imst*“ geplant, das die Einführung „einer integrierten Gesamtschule“ aller Zehn- bis Vierzehnjährigen im gesamten Tiroler Bezirk Imst vorsah mit der fragwürdigen Begründung, dadurch könnten die Bildungschancen der Landkinder am besten vergrößert werden<sup>85</sup>. Das war in Tirol ein weltfremdes Vorhaben, weil es als Provokation der hier mit satter absoluter Mehrheit regierenden ÖVP und ihrer bildungspolitischen Grundsätze verstanden werden mußte. Wie bei realistischer Einschätzung der politischen Situation zu erwarten gewesen ist, wurde es vom Schulreferenten der Tiroler Landesregierung Landeshauptmannstellvertreter FRITZ PRIOR (1921–1996) abgelehnt.<sup>86</sup>

4. Als die Vertragslehrerin an der Hauptschule Absam Dr. AGNES LARCHER<sup>87</sup> – Ehefrau des am Institut tätigen Bundeslehrers DIETMAR LARCHER – von der Tiroler Landesschulbehörde am 6. Juni 1973 mit fragwürdiger Begründung überstürzt entlassen wurde<sup>88</sup>, hat sich das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaft geschlossen hinter sie gestellt und „einen wesentlichen Teil der Öffentlichkeitsarbeit“ übernommen<sup>89</sup>. Anlaß der Entlassung war, daß ihre Schülerinnen der 4. Klasse im Deutschunterricht als Lesestoff die Theaterstücke „Stallerhof“ und „Geisterbahn“ des bayerischen Autors FRANZ XAVER KROETZ (geb. 1946)<sup>90</sup> vorgesetzt bekamen. Diese wurden wegen ekelerregender sexueller Szenen und unflätiger Sprache vom Lehrkörper ih-

---

<sup>83</sup> Nachruf von FRANZ KLUG in: Die Grüne Alternative Zeitung, Nr. 5, April 2001, 8. Über KÖCKEIS vgl. in diesem Buch S. 735ff.

<sup>84</sup> Über ihn vgl. in diesem Buch S. 743ff.

<sup>85</sup> GSTETTNER/SEIDL/WALTER/WEISS/WIESER 1971.

<sup>86</sup> REDOLFI 1990, 166f. Über die „Projektgeschichte“ dieser „fehlgeschlagene(n) Reforminitiative des Instituts“ vgl. die kritische Analyse von SEIDL 1974, 325–346 und SEIDL / SEIDL 1977, 93–107.

<sup>87</sup> Lebenslauf bei KNÖTIG/KUTALEK 1974, 193.

<sup>88</sup> Profil, 4 (1973), Nr. 15, 50–54; LARCHER/LARCHER 1975, 47–96 und 169ff.

<sup>89</sup> REDOLFI 1990, 174.

<sup>90</sup> Kurzbiographie: HARENBERG Personenlexikon 1994, 536.

rer Schule, der Schulaufsichtsbehörde und der Personalvertretung der Tiroler Pflichtschullehrer – jeweils einstimmig – als für 14jährige Mädchen ungeeignet und schockierend bewertet. Es setzte sogleich eine kontrovers geführte öffentliche Diskussion mit Gutachtern und Gegengutachtern ein, die hier nicht wiedergegeben werden kann<sup>91</sup>.

Hier genügt der Hinweis, daß sich die Innsbrucker Erziehungswissenschaftler mit ihrer engagierten Verteidigung von LARCHERS Vorgehen und der positiven Bewertung der KROETZ-Texte als Schullektüre<sup>92</sup> frontal gegen die Landes-Schulbehörde einschließlich aller Tiroler Bezirksschulinspektoren und Schulpsychologen<sup>93</sup> gestellt haben sowie gegen den Innsbrucker Diözesanbischof PAULUS RUSCH (1903–1986) und seinen Nachfolger REINHOLD STECHER (1921– )<sup>94</sup>. Tonangebend waren dabei GSTETTNER, RUMPF und WEISS. Unterstützung erhielt LARCHER unter anderem von den deutschen Erziehungswissenschaftlern WOLFGANG KLAFKI (Marburg)<sup>95</sup> und WOLFGANG FISCHER (Duisburg)<sup>96</sup>, während die Landesregierung unter anderem vom Vorstand der Wiener Universitäts-Kinderklinik und Heilpädagogiker HANS ASPERGER<sup>97</sup>, vom Wiener Pädagogiker MARIAN HEITGER<sup>98</sup>, vom Aachener Pädagogiker FRANZ PÖGGELE<sup>99</sup> und von der deutschen Kinder- und Jugendlichen-

---

<sup>91</sup> Dokumentation bei KNÖTIG/KUTALEK 1974.

<sup>92</sup> Zum epochal-politischen Rahmen des damaligen Deutschunterrichts mit seiner Tendenz zur „psychosozialen Vergiftung“ (STEINBUCH 1974, 89ff.) vgl. das „Weißbuch zur Rettung der Sprache“ des Freien Deutschen Autorenverbandes (ZIERER 1976) mit den Beiträgen von KARL GÖTZ und HANS JÜRGEN SCHMELZER.

<sup>93</sup> Vgl. deren Gutachten vom 7. September 1973 bei LARCHER/LARCHER 1974, 207–212.

<sup>94</sup> STECHER war damals Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol. Vgl. seine Stellungnahme in LARCHER/LARCHER 1974, 176ff.

<sup>95</sup> Geboren 1927. Kurzbiographie: BÖHM 2000, 298. Brief an den Bundesminister für Unterricht FRED SINOWATZ vom 31. August 1973 bei A. und D. LARCHER 1974, 205ff.

<sup>96</sup> 1928–1998. Kurzbiographie: BÖHM 2000, 176. „Sexualpädagogisches Gutachten“ vom 30. August 1973 bei A. und D. LARCHER 1974, 200ff.

<sup>97</sup> Über ihn vgl. in diesem Werk Bd. 1, 777ff. Stellungnahme bei A. und D. LARCHER 1974, 178ff.

<sup>98</sup> Über ihn vgl. in diesem Werk Bd. 1, 513f. und 537ff. Gutachten bei KNÖTIG/KUTALEK 1974, 31 und 133 (von MAX PLATTNER) erwähnt, aber nicht veröffentlicht.

<sup>99</sup> Über ihn vgl. in diesem Buch S. 570f., 573, 580. Gutachten bei A. und D. LARCHER 1974, 180ff.

Psychotherapeutin CHRISTA MEVES<sup>100</sup> Beistand erhielt. Auf den Anspruch der Innsbrucker Institutsangehörigen, auch in diesen Wertungsfragen „wissenschaftlich“ kompetent zu sein, reagierte PRIOR damit, daß er „die Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft in ihrem derzeitigen Zustand in Frage“ stellte<sup>101</sup>.

5. Schon im Herbst 1973 erfolgte die nächste kulturpolitische Protestwelle – diesmal gegen den Innsbrucker Diözesanbischof RUSCH und im Einklang mit rund 4000 Bürgern<sup>102</sup>. Anlaß war, daß RUSCH durch Intervention im Vatikan beim Jesuitenorden durchgesetzt hatte, daß dessen Mitglied Pater SIGMUND KRIPP<sup>103</sup> als Leiter des von ihm gegründeten Innsbrucker Jugendzentrums „John-F.-Kennedy-Haus“ abgesetzt worden war. Dieses Zentrum ist aus der von Jesuiten geleiteten „Marianischen Kongregation“ (MK)<sup>104</sup> für Gymnasialschüler hervorgegangen, einer alten elitären katholischen Jugendorganisation mit hohen religiös-moralischen Normen und Missionsaufgaben (Apostolat) für ihre Mitglieder. KRIPP hat sie 1959 übernommen und ist – durch Erfahrungen mit der dem Glauben und der Kirche entfremdeten Mentalität der meisten Schüler belehrt – zur offenen Jugendarbeit ohne „religiöse Vorbedingungen“ und Bekehrungszwecke übergegangen<sup>105</sup>. Er hat damit begeisterten Zulauf erreicht (rund 1.350 Mitglieder und täglich rund 500 Besucher), aber diese liberal-permissive Wende erziehungspraktisch mit der Preisgabe kirchlicher Glaubensnormen und Sexualmoral bezahlt. Das hat zu Spannungen mit einem Teil der Gymnasiallehrer, der Eltern und dem größten Teil des Klerus geführt.

1973 hat KRIPP nach 14jähriger Tätigkeit öffentlich Rechenschaft abgelegt und Unterstützung gesucht. In seinem Buch „Abschied von

---

<sup>100</sup> Geb. 1925. Kurzbiographie: Wer ist wer? Das deutsche Who's who, XXXIX (2000/01), 945. Stellungnahme bei A. und D. LARCHER 1974, 176.

<sup>101</sup> Profil, 4 (1973), Nr. 15, 52.

<sup>102</sup> Profil, 4 (1973), Nr. 26, 21–28. Dort S. 22: über 4000 Personen hatten sich an der vom Publizisten WOLFGANG PFAUNDLER und dem Zeichner PAUL FLORA gestarteten privaten Unterschriften-Aktion „Gerechtigkeit für Pater KRIPP“ (Forderung nach dessen Wiedereinsetzung) beteiligt.

<sup>103</sup> Geb. 1928 in Absam (Tirol); 1984 gegen seinen Willen aus der „Gesellschaft Jesu“ ausgeschlossen; 1998 Ehrenpromotion zum Dr. h.c. der Universität Klagenfurt mit DIETMAR LARCHER als Laudator. Biographie bei LARCHER 1999; Autobiographie: KRIPP 1986. Zu seinen sozialpädagogischen Grundsätzen vgl. auch KRIPP 1984, 7–47.

<sup>104</sup> Vgl. PAULUSSEN 1962.

<sup>105</sup> Vgl. KRIPP 1973.

morgen. Aus dem Leben in einem Jugendzentrum“ hat er einen anschaulichen und offenen Bericht über seine Jugendarbeit und deren Grundsätze vorgelegt. Darin wurde so viel Distanz von wesentlichen Elementen der kirchlichen Glaubens- und Morallehre sichtbar, daß der zuständige Bischof kaum anders konnte, als einzugreifen. Die Innsbrucker Erziehungswissenschaftler ergriffen pauschal für KRIPP Partei und RUMPF stellte ihn sogar „in eine Reihe mit ... PESTALOZZI“. „Er rammt nicht eine fertige Welt von Werten, Wahrheiten und Gehalten in die Jugendlichen hinein, sondern interpretiert diese ganze tradierte Welt nur als Angebot“.<sup>106</sup>

6. Die bildungspolitisch aktivsten Mitarbeiter des Instituts sind in der Ära KREISKY in die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ) eingetreten. GSTETTNER, RATHMAYR und SEIDL ist es gemeinsam mit vier weiteren Redakteuren durch großen Einsatz gelungen, aus dem dürftigen Mitteilungsblatt des Sozialistischen Lehrervereins „Freier Tiroler Erzieher“ ab 1975 eine kritische Zeitschrift für sozialistische Bildungspolitik zu machen, die unter dem Namen „*erziehung heute*“ in ganz Österreich Beachtung gefunden hat. Sie sollte „langfristig ein Aufbrechen der konservativ-reaktionären Strukturen des tiroler Bildungswesens bewirken ..., damit im freien Tirol dann irgendwann einmal auch der Lehrer frei arbeiten kann“<sup>107</sup>.

Dieses intensive politische Engagement der Institutsangehörigen innerhalb der Universität wie außerhalb war zwangsläufig schwer vereinbar mit konzentrierter wissenschaftlicher Arbeit. Die jahrelangen internen Konflikte haben den anfangs großen Eifer für *gemeinsame Forschungsvorhaben* erlahmen lassen.

Das bedeutendste Vorhaben war die *Mitwirkung an der Bildungsplanung für Südtirol*, zu der das Innsbrucker Institut durch das Amt der Südtiroler Landesregierung eingeladen worden war<sup>108</sup>. Dazu war 1972 eine Forschungsgruppe gebildet worden, der WEISS, KÖCKEIS, WIESER, GSTETTNER und SEIDL „gleichberechtigt“ angehörten. Zweck war, den Bedarf an Verbesserungen der Bildungschancen von regional und sozio-kulturell benachteiligten Kindern im ländlichen Raum festzustellen. Die von KÖCKEIS geplante Stichproben-Erhebung erfolgte im Mai

<sup>106</sup> Profil, 4 (1973), Nr. 26, 27 und 25.

<sup>107</sup> ERWIN NIEDERWIESER (später Tiroler Abgeordneter zum Nationalrat und Wissenschaftssprecher der SPÖ) in Nummer 1/1975, 13.

<sup>108</sup> Vgl. GSTETTNER u.a. 1972; SEIDL 1974, 347ff.; KÖCKEIS-STANGL 1976 mit Angabe der Forschungsberichte; WIESER 1977.

1973 an 1.300 von insgesamt 7.500 Schülern des Geburtsjahrganges 1959. Dazu kam „Aktionsforschung“ über „Innovationsansätze“ in neun Volksschulklassen und im Vorschulbereich. Das groß angelegte und angekündigte Unternehmen<sup>109</sup> konnte jedoch nur teilweise durchgeführt werden, weil die Forschungsgruppe dem Konflikt zwischen WEISS und seinen Mitarbeitern zum Opfer gefallen ist.<sup>110</sup> WEISS ist ausgetreten und das Projekt ging vom Institut für Erziehungswissenschaft an die „Arbeitsgruppe Sozialisationsforschung“ am Psychologischen Institut über.<sup>111</sup>

Ab 1973 kam es zur Entfremdung zwischen WEISS und RUMPF, zur Polarisierung zwischen Radikalen und Gemäßigten im Mittelbau und zur *Zweiteilung bei den Studierenden*. Eine Gruppe studierte vorwiegend bei WEISS und hielt sich an seine Empfehlungen, die andere scharte sich um RUMPF, LARCHER und RATHMAYR. Dazu gehörten auch die sogenannten „Kellerstudenten“, die der „Arbeitsgruppe für Sozialisationsforschung“ von SEIDL, GSTETTNER und KÖCKEIS verbunden waren, die im Keller des Psychologischen Instituts Unterschlupf erhalten hatte.<sup>112</sup>

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den „*Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck*“, die ab 1971 unter der Verantwortung von WEISS in hektographierten Heften erschienen sind. Sie enthalten Berichte über methodisch wie inhaltlich im Team geplante Forschungsprojekte ebenso wie eine kritische gemeinsame Stellungnahme von GSTETTNER, SEIDL, WALTER, WEISS und WIESER zum Bildungsprogramm der Österreichischen Volkspartei (Heft 4/1971), Literaturberichte und Monographien von Mitarbeitern und Studierenden.

Von besonderer Bedeutung für Lehre, Studium und Prüfungen am Institut wurde das von RUMPF, SEIDL und WIESER herausgegebene Heft 17/1973 über „*Das unvollendete Lernzielopus*“. Es war in erster Linie als „Studienhilfe“ gedacht und bietet eine gemeinsam erarbeitete und von allen zehn Lehrenden anerkannte Gliederung des pädagogisch relevanten Wissens in sechs „*Lernzielbereiche*“ mit Inhaltsangaben und

---

<sup>109</sup> Vgl. WEISS 1973.

<sup>110</sup> Vgl. SEIDL/SEIDL 1977, 107–128; WIESER 1977, Einleitung, 29f.

<sup>111</sup> KÖCKEIS-STANGL 1976. Das „Forschungsteam“ beschränkte sich von da an auf GSTETTNER, KÖCKEIS, SEIDL und WIESER. Die „innovative Projekt-Zielsetzung“ wurde von ihm im Hinblick auf die Südtiroler Partner von vorn herein als „konfliktträchtig eingeschätzt“.

<sup>112</sup> REDOLFI 1990, 189f.

Literaturempfehlungen. „Unvollendet“ genannt wurde dieses in den Anforderungen an Lehrende wie Studierende perfektionistisch überspannte „Lernzielwerk“, um auszudrücken, daß es „laufend öffentlicher und kritischer Reflexion, Revision und Diskussion aller Beteiligten bedarf, um nicht zu einem Kanon zu entarten, der stoffhäufende Studienpraktiken begünstigt“.<sup>113</sup>

Es wurden folgende „Lernzielbereiche“ unterschieden (in Klammern die Namen der „Betreuer“ und „Prüfer“):

LZ 1: Wissenschaftstheorie (RUMPF/WALTER), Forschungsmethoden (KÖCKEIS), Statistik (WEISS /KROATH).

LZ 2: Sozialisation (WIESER).

LZ 3: Erziehung im institutionellen Kontext (SEIDL).

LZ 4: Erziehung im gesellschaftlichen System (GSTETTNER).

LZ 5: Didaktik/Curriculum (RUMPF/LARCHER/RATHMAYR).

LZ 6: Außerschulische Erziehung (KROATH/WALTER).

Bei der Durchsicht fällt auf, daß die für das Fach zentralen Theoriestücke „Erziehungsziele“ und „erzieherisches Handeln/Erziehungsmittel“ ebenso fehlen wie die erziehungsphilosophischen und –historischen Teilbereiche. Das Thema „Erziehungsziele“ wird nur am Rande im Lernzielbereich „Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse“ unter dem irreführenden Namen „Sozialisationsziele“<sup>114</sup> gestreift, mit politischen Zielen wie „Chancengleichheit“ verwechselt und auf die „gegenwartsrelevanten Leitbilder“ Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Leistungstüchtigkeit reduziert.<sup>115</sup>

Hier zeigen sich bereits einseitig gesellschaftsanalytische und makrosystemkritisch-reformerische Interessen an Stelle spezifisch erziehungstheoretischer Kompetenz und Lehrinhalte, die später auch den „Studienplan“ sowie den Lehr- und Forschungsbetrieb des Instituts jahrzehntelang bestimmt haben.

In personeller Hinsicht auffällig war am „Lernzielopus“, daß WEISS auf den erziehungstheoretisch belanglosen Lern- und Prüfungsbereich „Statistik“ beschränkt wurde, obwohl KÖCKEIS dafür eingestellt worden und besser ausgebildet war. Darin haben sich die kommenden Konflikte bereits angedeutet. Sie wurden wesentlich durch *wissenschaftstheoretische Positionsunterschiede* und deren gesellschaftspolitische Konsequenzen mitbestimmt. Sie sind im „Lernzielopus“ von

<sup>113</sup> RUMPF am 21.1.1973 in Heft 17/1973, 1.

<sup>114</sup> Zur Kritik vgl. BREZINKA 1989, 192ff.

<sup>115</sup> WIESER im Heft 17/1973, 19f.

RUMPF als „empirisch-analytische (neopositivistische)“ Position einerseits und „Kritische Theorie“ bzw. „Gesellschaftskritische Grundposition“ andererseits bezeichnet worden. Für die erste wurde als „pointierter“ Vertreter BREZINKA zu lesen empfohlen, für die zweite der Berliner Psychologe KLAUS HOLZKAMP (1927–1995).<sup>116</sup> WEISS blieb in den wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen auf der empirisch-analytischen Position, während seine Opponenten sich mehr an der „Kritischen Theorie“, der „hermeneutisch-pragmatischen“, „dialektischen“ oder „phänomenologischen Pädagogik“ orientierten<sup>117</sup>.

Mit Heft 20 sind die unter dem Namen von WEISS als Verantwortlichem erschienenen „Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft“ im Jahre 1973 ausgelaufen. Damit wurde das Ende der egalitär-kooperativen Institutsepoche auch publizistisch markiert.

Die bildungspolitisch wie wissenschaftstheoretisch und methodologisch gleichgesinnte Assistentengruppe SEIDL, GSTETTNER, KÖCKEIS und RATHMAYR hat jedoch über Instituts- und Universitätsgrenzen hinaus noch viele weitere Jahre zusammengearbeitet. Sie hat sich in anhaltender Verbindung mit RUMPF, LARCHER und WALTER unter anderem gemeinsam um „projektorientiertes Lernen“ als Beitrag zur Schulreform<sup>118</sup> und um gesellschaftskritische „Handlungsforschung“ als Beitrag zur Reform der Sozialwissenschaften<sup>119</sup> bemüht. Auch nachdem GSTETTNER und LARCHER 1981 bzw. 1984 als Professoren an die Universität Klagenfurt berufen worden sind, ist ihr Kontakt mit dem Innsbrucker Institut erhalten geblieben und hat zu wechselseitigen Lehraufträgen, Gastprofessuren und Beteiligungen an Promotionsverfahren als Gutachter geführt.

So hat PETER GSTETTNER folgende 3 Innsbrucker *Dissertationen* als erster Gutachter angenommen<sup>120</sup>:

MONIKA BEKEMEIER: Raum, Zeit und Öffentlichkeit in der kindlichen Entwicklung (1984);

JUDITH KESSLER: Gemeinsam leben lernen. Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder als gemeinsamer Lernprozeß im Kindergarten Sonnenburgstraße in Innsbruck (1984);

<sup>116</sup> RUMPF ebenda, 3f.

<sup>117</sup> Vgl. REDOLFI 1990, 190ff.

<sup>118</sup> Vgl. u.a. das von ihnen gestaltete Heft 7/1973 der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ zu diesem Schwerpunktthema (434–499).

<sup>119</sup> Vgl. u.a. KÖCKEIS-STANGL/GSTETTNER/RATHMAYR/SEIDL 1975.

<sup>120</sup> ZfP 31 (1985), 431 und 34 (1988), 436.

LIDIA PFITSCHER-AMORTH: Soziale Dimensionen der Lese-Rechtschreibschwäche. Zur Konstruktion des Mythos Legasthenie (1987).

DIETMAR LARCHER war erster Gutachter folgender 4 Innsbrucker *Dissertationen*<sup>121</sup>:

MANFRED STEINLECHNER: Bausteine zu einer „Theorie kommunikativer Didaktik“ in praktischer Absicht (1979);

JOSEF ROMAN PICHLER: Identität und Sprache. Auswirkungen des frühkindlichen Zweitspracherwerbs auf die Persönlichkeitsentwicklung (1984);

MARIA-LUISE PREM: Frühkindliche Zweitsprachdidaktik. Über die Möglichkeiten und Grenzen des geplanten Zweitspracherwerbs im Kindergarten (1985);

LYDIA EGGER-KARLEGGGER: Zwei Sprachen, zwei Kulturen: Deutschunterricht an der italienischen Grundschule in Bozen (1990).

## 14. DIE LEHRKANZEL FÜR PÄDAGOGIK II UNTER RUDOLF WEISS: 1969–2000.

WEISS<sup>1</sup> hat sein Innsbrucker Lehramt 31 Jahre lang ausgeübt und das Erscheinungsbild der wissenschaftlichen Pädagogik in Tirol und Vorarlberg wesentlich mitbestimmt. Dieses Bild war seit 1972 durch die im vorigen Kapitel geschilderten Konflikte getrübt und ist Jahrzehnte lang so geblieben. Die meisten Mitarbeiter haben ihr distanzierendes bis feindseliges Verhalten gegen WEISS unversöhnlich fortgesetzt und ihn im Institut dauerhaft isoliert. Da sie dienstrechtlich gegen Entlassung geschützt waren, war es für WEISS unmöglich, personell mit anderen Assistenten neu anzufangen.

In dieser schwierigen Lage hätte er sich stärker auf eigene schulpädagogische Forschung zurückziehen können. Er hat jedoch als Ausgleich ein außerschulisches Interessengebiet gewählt, dem schon immer seine Liebe gehört hatte: den Alpinismus und die Ausbildung dafür. Dazu hat er sich auf „Freizeitpädagogik“ mit dem Schwerpunkt „Al-

---

<sup>121</sup> ZfP 26 (1980), 478; 31 (1985), 431; 32 (1986), 446 und 37 (1991), 500.

<sup>1</sup> Vgl. R. WEISS 1997. Die „Kurzbiographie“ in diesem „Tätigkeitsbericht“ ist allerdings nicht fehlerfrei (seine Habilitation erfolgte nur für das Fach Pädagogik, nicht auch für Psychologie, wie dort behauptet; das Verfahren wurde erst 1968 abgeschlossen, nicht 1967). Unklar sind auch die Angaben über von WEISS betreute bzw. begutachtete Dissertationen (33–53). In 33 Fällen, für die er „Betreuung und/oder Begutachtung“ angegeben hat, war er laut amtlichen Unterlagen im UAI weder Erst- noch Zweitgutachter. Durch den Verfasser nach den Unterlagen im UAI korrigierte Liste auf S. 619ff. dieses Buches. Vgl. auch KIRSCHNER 2003, 3633 (ebenfalls fehlerhaft: die Habilitation erfolgte 1968, nicht 1966).



pinpädagogik“ konzentriert und von 1981 bis 1994 am Institut für Sportwissenschaften der Universität Innsbruck sogar das Nebenamt eines Ausbildungsleiters für Tourenskilauf übernommen. Die Alpinisten verdanken ihm zahlreiche Schi- und Wandertouren-Bücher, Lehrbehelfe und Ratgeber-Texte, die sich als nützlich bewährt haben. Sein Lehrbuch des Tourenskilaufs ist 1988 sogar in japanischer Übersetzung erschienen.

Diese sportlichen, sportpädagogischen und alpin-schriftstellerischen Aktivitäten haben zwangsläufig Zeit beansprucht, die der erziehungswissenschaftlichen Arbeit verloren ging. Das haben seine Gegner zu übler Nachrede genutzt und ein entstelltes Bild von seinen Leistungen als Professor verbreitet. Tatsächlich blieb WEISS als Lehrer, Prüfer, Betreuer von Dissertationen und pädagogischer Autor nicht hinter seinen Fachgenossen zurück, sondern hat die meisten in der Qualität seiner Lehrveranstaltungen überragt. Von den widerspenstigen Innsbrucker Assistenten, die in seinem Institut mit dürftigen Leistungen zu Dauerstellungen und Professortitel gelangt sind, hat es niemand zu einem höheren Bekanntheitsgrad als Erziehungswissenschaftler gebracht. Das zeigt unter anderem die Rangliste österreichischer Pädagogen nach der Häufigkeit ihrer Zitierung in der „Zeitschrift für Pädagogik“. Dort steht WEISS mit 41 Nennungen vor SEIDL mit 24, RATHMAYR mit 11, KÖCKEIS mit 10, SCHRATZ mit 5, LARCHER mit 3, WALTER und WIESER mit 0 Nennungen.<sup>2</sup>

WEISS selbst hat in seiner intensiven schitouristischen Tätigkeit „eine Art ‚ungewollte Nebenwirkung‘“ seiner Ausgrenzung durch die Mehrheit der Mitarbeiter und der studentischen Funktionäre des Instituts gesehen<sup>3</sup>. Für diese galt umgekehrt seine bevorzugte Beschäftigung mit Schitouren als Hauptgrund seiner zunehmenden Isolierung im Institut.

Ebenso schwer wogen aber Einwände gegen seine einseitig quantitativ-statistisch orientierte Methodenlehre und Forschungspraxis. Zu einer Zeit, in der in den Sozialwissenschaften die Bedeutung qualitativer Forschung wiederentdeckt und ihre Methoden verfeinert wurden, hat sich WEISS dieser Wende und ihren Konsequenzen für pädagogische Theorien verschlossen. Daß er sich nicht umgestellt hat, wurde ihm als

---

<sup>2</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 3, Anhang 2b. Zum Vergleich mit der Universität Wien vgl. Bd. 1, 2000, 679.

<sup>3</sup> WEISS am 25.11.1997 in einer Mitteilung an BREZINKA anlässlich des Erscheinens seines Buches „Schitouren Nordtirol“ (Verlag Carinthia, Klagenfurt). PAB.

Trägheit ausgelegt. Seine Mitarbeiter hielten ihn als Forscher für „bequem“.

Dabei blieb unberücksichtigt, daß seine Schitouren nicht immer bloß privates Vergnügen waren, sondern indirekt auch einem Lehr- und Forschungsschwerpunkt „Freizeitpädagogik unter besonderer Berücksichtigung des Alpinismus“<sup>4</sup> dienten. Dieser war an der Universität Innsbruck, die als einzige inmitten der Alpen liegt, sachlich begründet und hat zu wertvollen Lehrbüchern geführt<sup>5</sup>.

Der Band „Jugend führen“ (1984) ist vom Österreichischen Alpenverein herausgegeben worden und bietet auf 108 Seiten eine einfache jugendgemäße Praktische Pädagogik für Jugendführer im Alpenverein. WEISS hat sich mit diesen Texten um einen wichtigen Sektor der praktischen Theorie außerschulischer Erziehung verdient gemacht. Für sie bestand zwar an der Wiener Universität schon seit 1968 eine Lehrkanzel<sup>6</sup>, aber sie hat nichts den Lehrveranstaltungen und Schriften von WEISS Vergleichbares geboten.

Über die Qualität seiner *Lehrveranstaltungen* kann man sich aus den zum größten Teil in Buchform veröffentlichten Vorlesungstexten leicht informieren. Schwieriger ist es, Verlässliches über die Teilnehmerzahlen und die Resonanz bei den Studierenden zu erfahren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese aus zwei sehr verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Berufszielen, Studieninteressen und Erwartungen bestanden: aus Lehramtsstudenten aller Fächer und Hauptfach-Studenten der Pädagogik. Übereinstimmend lautete das Urteil: „Seine Vorlesungen waren ein Vergnügen“<sup>7</sup>. Deshalb waren die Lehramtsstudierenden, die zum Besuch seiner Haupt-Vorlesungen verpflichtet waren, ihn nur dort erlebten und ihn als Prüfer brauchten, positiv zu ihm eingestellt.

Dagegen waren die Hauptfach-Studenten trotz seiner guten Vorlesungen mehrheitlich gegen WEISS voreingenommen. Ihnen war die Wahl der Lehrveranstaltungen und ihrer Leiter freigestellt. Studienanfänger konnten sich durch studentische „Inskriptionsberater“ informieren lassen, die „von der institutspolitisch interessierten Gruppe bestimmt“ wurden. „Deshalb wurden meist Lehrveranstaltungen emp-

---

<sup>4</sup> R. WEISS 1982, Vorwort.

<sup>5</sup> Vgl. R. WEISS 1982, 1983, 1984.

<sup>6</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 585ff.

<sup>7</sup> Mündliche Mitteilung seiner ehemaligen Studentin und späteren Assistentin DR. MARTHA HEIZER an den Verfasser vom 28.3.2002. PAB.

fohlen, die von Lehrenden geleitet wurden, die der Institutsgruppe nahestanden.“<sup>8</sup>

Aus einem Interview mit einem Studienanfänger, der sein Studium im Herbst 1981 begonnen hat, geht hervor, daß zu dieser Zeit noch immer vom Studium bei WEISS abgeraten wurde. Wörtlich wurde berichtet: „Zum WEISS bin ich ... nicht gegangen, weil das ja, das wäre nicht möglich gewesen, daß da jemand zum RUDOLF WEISS geht, weil der wär unten durch gewesen ... in der Institutsgruppe ...“. Auf die Frage, warum das so gewesen sei, lautete die Antwort: „... da hat es, was weiß ich, Jahre vorher irgend so einen Mordskonflikt gegeben ... und der WEISS ist eher so als der Konservative“ dargestellt worden, der „die alte Wissenschaft“ vertritt, „irgendwie ... hinter der alten Wissenschaft oder so“ steht. „... die Fortschrittlichen waren halt B.(ERNHARD RATHMAYR) und H.(ANS-JÖRG WALTER), und hinter denen zwei ist halt die Institutsgruppe ... gestanden“. Bei denen lerne man etwas, „beim WEISS ... lernt ma nix, ... der redet im Prinzip nur einen Scheiß ...“. Es war „irgendwie klar, daß man ... zum WEISS nicht geht“. Außerdem sei man „an der Psychologie“ zu SEIDL und KÖCKEIS gegangen – „das waren eigentlich diejenigen“, von denen man gesagt hat, „daß das die guten sind“.<sup>9</sup> Diese Angaben wurden auch von einem anderen Interviewpartner bestätigt: bei der Inskriptionsberatung wurde man „sehr ... tendenziös beraten, es war also klar, daß man zum WEISS nicht unbedingt gehen braucht ...“<sup>10</sup>

Gegen diese endlosen halb-offiziellen (Studienberatung durch gewählte Studentenvertreter) wie informellen Rufmord-Praktiken ist WEISS nie mehr aufgekomen. Sie haben ihn tief und dauerhaft verletzt. Darin vor allem lag der Grund, daß er sich allzu früh auf das Minimum seiner amtlichen Pflichten zurückgezogen hat. Bis Ende des Sommersemesters 1981 hat er unter schwierigen Umständen als Vorstand des Instituts gedient<sup>11</sup> (durchgehend seit 1969). Erst als die nach RUMPFs Abgang vakante Professur für Pädagogik I 1981 endlich wieder besetzt war, ist seine Ablösung durch HIERDEIS möglich geworden. Sie ist auf dem gesetzlich vorgeschriebenen Wege der Wahl durch die

---

<sup>8</sup> GRAUSS 1990, 179.

<sup>9</sup> Ebenda, 189.

<sup>10</sup> Ebenda, 197.

<sup>11</sup> UOG 1975, § 50, 2: „Ist am Institut nur ein Universitätsprofessor tätig, so übt er ohne Wahl die Funktion des Institutsvorstandes für die Dauer dieses Zustandes aus“.

drittelparitätisch zusammengesetzte Institutskonferenz sogleich erfolgt.

In seinen *Vorlesungen* hat WEISS hauptsächlich „Entwicklungspsychologie“ („Kindheit und Jugend“) mit pädagogischen Ergänzungen und – mit Abstand seltener – „Pädagogische Psychologie“ gelehrt. Die Schulpädagogik, der seine Lehrkanzel vorwiegend dienen sollte, ist dagegen zu kurz gekommen. Er hat in 66 Semestern nur fünfmal über „Unterrichtslehre“ gelesen und zweimal über „Probleme der österreichischen Schule“. Dazu kamen zwischen 1969 und letztmals 1980 fünf Vorlesungen über Erziehungstheorie/Sozialisation, zwei Vorlesungen über Statistik, zwei über Testverfahren, eine über „Pädagogische Diagnostik“, eine über „Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“ und eine über „Hochschulpädagogik für Assistenten und wissenschaftliche Hilfskräfte“ (SS 1970).

Ab 1981 wurden ausschließlich psychologische Vorlesungen angeboten, die an und für sich außerhalb seiner amtlichen Aufgabe als Schulpädagoge lagen (3 mal „Pädagogische Psychologie“, 18 mal „Entwicklungspsychologie“)<sup>12</sup>. Allerdings waren diese Vorlesungen für Lehramtsstudierende wie für Hauptfach-Pädagogen dringend erforderlich, seit die Dozentin SCHENK-DANZINGER 1969 an die Universität Graz abgewandert war.<sup>13</sup> Das Institut für Psychologie, das dafür zuständig war, hat sie nicht ersetzen können. So war es für die Studierenden ein Gewinn, daß WEISS diese Aufgabe übernehmen konnte. Seine psychologischen Vorlesungen waren weit schulbezogener und der Erziehungspraxis näher, als bei Lehr-Angeboten „reiner“ Psychologen ohne pädagogische Ausbildung und Schulerfahrung üblich.

Bei diesen Angaben ist zu berücksichtigen, daß die Lehrveranstaltungsform der Vorlesung seit den Siebzigerjahren allgemein an Rechtsverbindlichkeit und Beliebtheit verloren hat. Die seither erlassenen Studienordnungen schrieben nicht mehr Vorlesungen, sondern Fächer vor, deren Lehrveranstaltungen neben Vorlesungen auch Übungen, Proseminare, Seminare, Arbeitsgemeinschaften und Konversatorien sein konnten. Dadurch ist der Anteil der Vorlesungen an der Gesamtmenge der Lehrveranstaltungen stark zurückgegangen.<sup>14</sup> So ist auch zu erklären, daß WEISS in 20 von 66 Semestern gar keine Vorlesung angeboten hat.

---

<sup>12</sup> Nach den Vorlesungsverzeichnissen SS 1969 bis SS 2000.

<sup>13</sup> Vgl. in diesem Buch S. 281.

<sup>14</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 528f.

Das ist verwunderlich, weil seine Vorlesungen mit breiter Literatur- und Lebenskenntnis sorgfältig ausgearbeitet, inhaltsreich, praxisbezogen und gut verständlich waren. Sie sind teils als Bücher<sup>15</sup>, teils als Skripten<sup>16</sup> veröffentlicht worden und zeugen von einem soliden Lehrangebot, das auch die aktuellsten Fragen und Kontroversen berücksichtigte und sich durch Offenheit, Frische und Humor auszeichnete. Vermutlich sind diese lehrreichen großen Vorlesungen durch die Zunahme der Kleingruppenarbeit seltener geworden.

In seinen *Seminaren* wurden folgende Themen behandelt: „Die Lehrerpersönlichkeit“, „Probleme der Schulreform“, „Seminaristische und akademische Lehrerausbildung im Urteil von Lehramtsanwärtern“, „Schultypen und Intelligenz“, „Probleme der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung“, „Sexualwissen und Sexualverhalten bei Kindern und Jugendlichen“, „Probleme einer Sexualpädagogik in den Schulen“, „Kritische Sexualpädagogik“, „Berufspädagogik (mit besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung)“, „Einführung in die Prüfverfahren der Erziehungswissenschaft“, „Stand und Probleme des Schulwesens in Südtirol“ (SS 1973), „Empirische Untersuchungen zur Lehrlingsausbildung“, „Gesetzliche Grundlagen des österreichischen Schulwesens“, „Vorschulerziehung“, „Kognitive Frühförderung“, „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Soziale und emotionale Erziehung“, „Ausgewählte Probleme der Didaktik“, „Selektion für und Sozialisierung durch den Lehrberuf“, „Theorie der Schule“, „Curriculumentwicklung“, „Schulversuche in Österreich“, „Medienerziehung“, „Lehrer im Kollegium“, „Schülerprobleme – Lehrerprobleme“, „Analyse von Unterrichtsfilmern“, „Erwartungseffekte in der Schule“, „Die ständige Beobachtung der Mitarbeit“, „Studierfähigkeit“, „Informelle Tests als Hilfen bei der Leistungsbeurteilung“, „Pädagogische und psychosoziale Probleme im Kindes- und Jugendalter“, „Pädagogische Diagnostik“, „Lehrerforschung: Das ‚burn-out-Syndrom‘“ (1990), „Der ‚Sexkoffer‘“, „Lernpsychologie und Praxis“.

Ab 1979 trat in den Seminaren die „Freizeitpädagogik“ in den Vordergrund: bis 1984 in jedem Semester, dann bis 1998 in jedem Sommersemester, insgesamt 24 mal. Einen Schwerpunkt bildeten alpinistische Themen wie „Jugend im Alpenverein“, „Bergsteigerschulen“, „Nationalpark Hohe Tauern“, „Sanfter Tourismus“.

---

<sup>15</sup> Vgl. u.a. R. WEISS 1991 und 1992.

<sup>16</sup> R. WEISS 1980 und 1981.

*Proseminare* hat WEISS erst ab 1975 angeboten. Sie waren folgenden Themen gewidmet: „Empirische Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“, „Grundlagen des Lehrens und Lernens“, „Lehrer-Schüler-Beziehungen“, „Lehrer/Lehrerin werden“.

Dazu kamen noch *Konversatorien* „zur Vorbereitung auf die pädagogische Lehramtsprüfung“ und zur „Diskussion laufender Forschungsarbeiten“ sowie 1974/75 zweimal eines mit dem Thema „Vor- und Nachbesprechung von Sitzungen der parlamentarischen Schulreformkommission“.

Über seine Forschungsinteressen kann man sich ein Bild aus den Themen der 54 *Dissertationen* machen, die er betreut und als erster Gutachter angenommen hat:

- HELMUT BRANDAUER: Die Konzeption der österreichischen Hauptschule. Geschichtliche Entwicklung und Lehrplananalyse (1969)<sup>17</sup>;
- AUGUST FLEISCH: Soziale Herkunft und schulische Laufbahn der Schüler des Musisch-pädagogischen Realgymnasiums (1971)<sup>18</sup>;
- EVA HUNOLD: Ängstlichkeit bei Schulkindern (1972);
- GEORG SPORSCHILL: Sozialstrukturen im gesellschaftlichen Kommunikationssystem. Untersuchung zum Zusammenhang von Schülersprache und sozialer Herkunft (1972);
- ADOLF GRAF: Sexualerziehung in den Schulen. Eine empirische Untersuchung bei praktizierenden Lehrern (1974);
- FRANZ-MICHAEL STOCK: Zum Beispiel: Mädchenbildung. Aspekte sozioökonomisch bedingten Ausbildungsverhaltens (1974)<sup>19</sup>;
- VOLKER THEN: Leistung und Entfremdung in der Schule. Ergebnisse einer Untersuchung bei Schülern der achten Schulstufe im Raum Innsbruck und Imst aus dem Jahre 1970 (1974);
- HEINZ ZANGERLE: Zur Berufssituation des Erziehers in österreichischen Fürsorgeerziehungsheimen. Eine empirische Untersuchung an 122 Erziehern in 16 österreichischen Fürsorgeerziehungsheimen (1974);
- JOHANN ALTENDORFER: Sartana – Selbstdarstellung randschichtiger Jugendlicher (1975);
- HANS-JÜRGEN MECHLER: Darstellung eines Forschungsprojektes zu Aspekten der Sexualität (durchgeführt mit 16- bis 18jährigen Schülern in Österreich) unter Berücksichtigung der forschungsgeschichtlichen, erziehungstheoretischen und methodologischen Zusammenhänge (1975);
- WALTER BODNER: Beiträge zur Rechtschreibproblematik in der Grundschule (1976);

---

<sup>17</sup> Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1968/69, 71.

<sup>18</sup> Nachrichtenblatt 1969–71, 130.

<sup>19</sup> Diese und alle folgenden Angaben nach ZfP 1975 bis 2001; vom Verfasser überprüft, korrigiert und ergänzt nach der amtlichen Kartei im UAI mit Hilfe des Archivars Univ.-Dozent Dr. PETER GOLLER.

- MARTIN GARTNER: Autoritarismus und sexuelle Einstellungen bei österreichischen Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren (1976);
- MARGIT PIXNER: Wert- und Zielvorstellungen österreichischer Schüler zu „Sexualität – Freundschaft – Liebe – Ehe“ (1976);
- MARTHA HEIZER: Doppelmoral bei österreichischen Jugendlichen (1976);
- MANFRED MÜLLER: Zur Reflexion humanwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragestellungen im Rahmen der Lehrerweiterbildung (1976);
- SIEGBERT PLANGGER: Lehrerweiterbildung als Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs (1976);
- FRANZ PLÖSSNIG: Das sexualbiologische Wissen 16- bis 18jähriger österreichischer Jugendlicher, die eine weiterführende Schule besuchen (1976);
- CHRISTINE ZERZER: Das Sexualverhalten österreichischer Jugendlicher. „Wie freizügig ist die Jugend wirklich?“ (1976);
- DOROTHEA LINTER: Die Konzentrationsschwäche und ihre Behandlung mit dem ORFF-Schulwerk (1977);
- WERNER PORCHAM: Einstellungsveränderungen von Studenten einer Pädagogischen Akademie während des Studiums (1977);
- PETER STÖGER: Erwachsenenbildung am Beispiel des „Katholischen Bildungswerkes Tirol“ (1977);
- JOHANN FRISCHMANN: Eheleitbilder und Rollenvorstellungen von Brautpaaren (1978);
- ROSWITHA ACHRAINER: Das geistig behinderte Kind im Kindergarten (1979);
- MICHAEL SCHRATZ: Schulfunk im Fremdsprachenunterricht (1979);
- HANSPETER TUSCH: Die Lehrer an berufsbildenden Schulen (1979);
- JOHANN GEORG ROGGER: Schulschwierigkeiten und Neurose. Empirische Untersuchung an 8–10jährigen Kindern des Pustertales (1979);
- GERDA SCHULLIAN: Die Jugendarbeit der SKJ (Südtirols Katholische Jugend) (1979);
- WALTHER STEINACHER: Arbeiterbildung in Tirol (1979);
- HELMUT BOCK: Motive der Berufswahl und die Theorie-Praxis-Problematik in der pädagogischen Ausbildung von Lehramtskandidaten. Untersucht an einer repräsentativen Stichprobe von Studenten der Institute für Germanistik und Leibeseziehung an der Universität Innsbruck (1980);
- WOLFGANG DIETL: Die Einklassenschule in Südtirol (1980);
- BRUNO HARTMANN: Einstellungen, Einstellungsänderungen und berufliche Sozialisation von Vorarlberger Junglehrern (1980);
- MARTIN MAYR: Jugenddelinquenz und Reaktion. Mit einer Einstellungsuntersuchung der ehrenamtlichen Bewährungshelfer Tirols und deren Probanden (1980);
- PETER SCHREINER: Wege zu Selbstbewußtsein und Eigeninitiative. Fallstudie zu einem alternativen Modell der Arbeiterbildung (1980);
- IRMGARD THOMA: Einstellungen und Einstellungsänderungen zukünftiger AHS-Lehrer zu pädagogischen und politischen Problemen (1980);
- MARGRET DEMETZ: Zur Problematik der Schwangerschaft noch nicht achtzehnjähriger Mädchen. Mit einer Untersuchung aus Südtirol (1981);
- JOSEFA LAMPRECHT: Auswirkungen der verbalen Leistungsbeurteilung an den deutschsprachigen Mittelschulen Südtirols (1981);

- KLAUS MADRITSCH: Zur Theorie und Praxis der Mitarbeitsbewertung. Eine repräsentative Untersuchung der Bewertungspraxis Tiroler Hauptschullehrer (1981);
- NICOLAS MEISCH: Sozialisation zwischen zwei Kulturen. Eine Untersuchung über den Akkulturationsprozeß der zweiten Generation ausländischer Arbeiter in Luxemburg (1981);
- MARIANNE REEFF-VOUEL: Straferfahrung zwölf- bis dreizehnjähriger Jugendlicher im Elternhaus und moralische Reife im Sinne JEAN PIAGETS (1981);
- CHRISTIANE VIGL: Zu den möglichen Ursachen der Lernbehinderung. Eine empirische Untersuchung zur Situation des lernbehinderten Kindes in Südtirol (1981);
- SYLVIA WIENER: Erwachsenenbildung einer Kleinstadt in Vergangenheit und Gegenwart. Am Beispiel Hall in Tirol (1981);
- GABRIELE AMANN: Darstellung eines Forschungsprojekts zur Schul- bzw. Prüfungsangst (durchgeführt an zehn- bis vierzehnjährigen Hauptschülern und Gymnasiasten in Tirol) unter Berücksichtigung angsttheoretischer Zusammenhänge (1982);
- INGRID FEDERER: Zur Problematik der verbalen Beurteilung in den Sonderschulen und integrierten Klassen der deutschsprachigen Grundschule in Südtirol (1982);
- CLAUDE GILLEN: Hausaufgabenfunktionsanalyse: Realisation und Intention. Mit einer Untersuchung an Lehrern der Luxemburgischen Primärschule über Hausaufgabenkonzepte und Hausaufgabenpraktiken (1982);
- ROBERT HOCHGRUBER: Die Pädagogik der Erfahrung aus erziehungstheoretischer Sicht, die Bedeutung der Vermittlung von Erfahrungen in den Theorien der außerschulischen Jugendarbeit und die Verwirklichung der Pädagogik der Erfahrung in der internationalen Pfadfinderbewegung (1982);
- SONJA HORNSTEINER-WETSCHER: Darstellung eines Forschungsprojektes zur Schul- bzw. Prüfungsangst (durchgeführt an zehn- bis vierzehnjährigen Hauptschülern und Gymnasiasten in Tirol) unter Berücksichtigung der forschungsgeschichtlichen Zusammenhänge (1982);
- SIEGFRIED WINKLER: Probleme und Methoden bei der Evaluierung offener Curricula. Empirische Untersuchungen, Reflexionen, Beobachtungen und Textanalysen zur Entwicklung und Implementation des Curriculum Medienerziehung (1982);
- EDELTRAUT RENÖCKL: Bildungs- und Berufsaspirationen in den österreichischen SOS-Kinderdörfern (1982);
- HANS BRUNNER: Möglichkeiten und Perspektiven von Organisationsentwicklung und teilnehmerorientierter Bildungsarbeit mit Erwachsenen für eine Volkshochschulzweigstelle am Beispiel einer Stadtrandsiedlung: Olympisches Dorf Innsbruck (1983);
- INGE RAMSAUER: Zur schulischen Situation geistig behinderter Kinder im Innsbrucker Raum (1983);
- GÜNTHER DICHATSCHKEK: Ein Beitrag zur Berufsfindung. Berufswahlunterricht im Polytechnischen Lehrgang unter Einbeziehung einer empirischen Untersuchung eines Schulversuchs in Tirol (1985);



- GÜNTHER ALTZIEBLER: Motivationstheoretische Analyse des Hochschulsports. Eine empirische Untersuchung zur sportartspezifischen Motivation (1986);  
 IRMTRAUD DRESSL-KASY: „Wandernadeln“. Eine Untersuchung zum Einfluß von Leistungsnachweisen auf das Bergwandern im Urlaub (1986);  
 CHRISTA JUEN-KRETSCHMER: Schulisches Selbstkonzept und Kausalattribution schulischer Leistungen beim Übertritt von der Volksschule in das Gymnasium bzw. in die Hauptschule (Längsschnittstudie) (1987).

Von diesen 54 Dissertanten haben später nur PETER STÖGER<sup>20</sup> und MICHAEL SCHRATZ<sup>21</sup> durch Habilitation die Lehrbefugnis als Universitätsdozenten für Erziehungswissenschaft erworben. Für die Pflege des wissenschaftlichen Nachwuchses der Empirischen Pädagogik ist von WEISS zu wenig geschehen. Das scheint zu einem erheblichen Teil an dem von seinen hochschulpolitischen Gegnern vergifteten Arbeitsklima im Institut gelegen zu sein.

Man sieht aus der vorstehenden Liste, daß die Menge der von WEISS als Erstgutachter angenommenen Dissertationen ab 1983 sehr zurückgegangen ist. Das lag primär an der starken Zunahme des prüfungsberechtigten Personals, die 1981 eingesetzt hat. Bis dahin war WEISS infolge der sechsjährigen Vakanz der Lehrkanzel Pädagogik I nach dem Abgang von RUMPF der einzige Professor seines Faches und damit als Betreuer, Gutachter und Prüfer für Doktoranden unumgänglich<sup>22</sup>. Das hat sich mit der Ernennung von HERDEIS 1981 schlagartig geändert. Er erschloß den Studierenden neue Studienfelder, neue Themen und eine um qualitative, hermeneutische, tiefenpsychologisch-biographische Verfahren erweiterte Methodologie in der Nachfolge von RUMPF. Dazu kamen die Rückkehr von ILSEDORE WIESER als außerordentliche Professorin für Schulpädagogik (1983) und 18 Habilitationen (zwischen 1981 und 2000), sodaß bald mehr als genug prüfungsberechtigte Betreuer für Dissertanten zur Verfügung standen.

Die Berufung von WIESER bedeutete praktisch die Abdrängung von WEISS aus der Schulpädagogik, der seine Lehrkanzel zwar gewidmet war, um die er sich aber nicht ungeteilt gekümmert hat. Das erklärt auch seinen Rückzug auf Psychologie, Pädagogische Diagnostik und „Freizeitpädagogik“ ab 1981. In den letzten 16 Jahren seiner Amtszeit

---

<sup>20</sup> Über STÖGER vgl. in diesem Buch S. 776ff.

<sup>21</sup> Über SCHRATZ vgl. in diesem Buch S. 767ff.

<sup>22</sup> Außer ihm kamen nur noch die Dozenten KÖCKEIS (seit 1973) und SEIDL (seit 1979) als Gutachter in Betracht. Sie waren jedoch seit 1974 aus dem Institut für Erziehungswissenschaft ausgeschlossen und im Institut für Psychologie tätig. Vgl. in diesem Buch S. 604.

hat er nur noch 4 Dissertationen (zwischen 1985 und 1987) als erster Referent begutachtet gegenüber 47 während seiner ersten 15 Jahre. Inhaltlich wurden von seinen Dissertanten überwiegend empirische Themen aus dem Schulwesen bearbeitet, die mit quantitativen Methoden untersucht werden konnten.

Wie früher berichtet, war die mit WEISS besetzte Lehrkanzel für Pädagogik II „vornehmlich der praktischen Schulpädagogik und der empirischen Forschung gewidmet“.<sup>23</sup> Wie ist er in seinen *Publikationen* diesem Auftrag gerecht geworden? Als WEISS 1969 die Innsbrucker Professur übernahm, war er durch seine Dissertation „Schulleistung und Intelligenz“ (1964), seine Habilitationsschrift über „Zensur und Zeugnis“ (1965) und deren von KARL WOLF veranlaßte Ergänzung „Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten“ (1968) bereits als Spezialist für *Pädagogische Diagnostik* mit dem Schwerpunkt auf der Beurteilung von Schulleistungen ausgewiesen. Diesen Themenkreis hat er als sein zentrales Forschungsgebiet beibehalten und ist dafür ein gesuchter Autor geblieben<sup>24</sup>. Ihm ist sein 1989 erschienenes Hauptwerk gewidmet: „Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge“.

Es gibt einen Überblick über den Forschungsstand und behandelt alle Teilfragen anschaulich und praxisnahe. Es ist ein klug abwägendes Werk, das in vorbildlicher Weise empirische Befunde verständlich interpretiert und für das Berufswissen der Lehrer auswertet. Dabei wurden auch eigene frühere Vorschläge selbstkritisch geprüft und revidiert: „Wesentliche Möglichkeiten der Verbesserung sehe ich nicht mehr in der Abschaffung der Ziffernnoten oder ihrem Ersatz durch eine Wortbeschreibung, sondern in der Ausbildung und Fortbildung der Lehrer im Bereich der Pädagogischen Diagnostik.“<sup>25</sup> Dazu gehört auch das Eingeständnis: „Manche Probleme der Leistungsbeurteilung sind vermutlich kaum lösbar“. Das ändere „jedoch nichts an der überragenden Bedeutung der Schulnoten für die persönliche und berufliche Entwicklung der jungen Menschen. Es grenzt an Zynismus, Eltern und Schülern zu erklären, sie sollten die Noten nicht so wichtig nehmen“.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Vgl. in diesem Buch S. 580.

<sup>24</sup> Vgl. u.a. seine Beiträge zu INGENKAMP 1977 und HIERDEIS/HUG 1996.

<sup>25</sup> R. WEISS 1989, 215.

<sup>26</sup> Ebenda, 217f.

Ein zweiter Arbeitsschwerpunkt von WEISS war die *Lehrerforschung*. Schon 1968 hat er in seinem Buch „Der Lehrernachwuchs“ über eine Untersuchung an den oberösterreichischen Lehrerbildungsanstalten berichtet. Sie galt der Herkunft und der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Lehramtsanwärter, dem Zeitpunkt der Berufentscheidung, der Beeinflussung ihrer Berufswahl durch Personen, Ereignisse oder Erlebnisse und der Begründung der Berufswahl. 1975 folgte das Buch „Lehrerfortbildung“, das – gestützt auf Seminararbeiten seiner Studenten – eine 1973 vom Pädagogischen Institut des Bundes für Oberösterreich durchgeführte Fragebogen-Erhebung bei rund 5000 Lehrern dieses Bundeslandes auswertete. Es handelte sich dabei um eine Bestandsaufnahme von Lehrermeinungen über Fortbildungsmöglichkeiten und -wünsche. 1982 und 1996 erschienen Literaturberichte über diesen Themenkreis.

Für kurze Zeit war auch *Jugendsexualität und Sexualpädagogik* ein Interessengebiet und Publikationsthema von WEISS. Er hat 1974 mit Mitarbeitern eine „Diskussionsgrundlage“ für eine „Kritische Sexualpädagogik“ veröffentlicht und in den folgenden zwei Jahren mehrere einschlägige Dissertationen angenommen<sup>27</sup>. Deren Resultate wurden von ihm 1978 in einem Bericht über „Jugendsexualität“ herausgegeben. Er fußte auf Befragungen von rund 2.300 Schülern aus höheren Schulen Österreichs im Alter zwischen 16 und 18 Jahren über ihr Sexualwissen und -verhalten.

Diese Untersuchung und die daraus hervorgegangenen Dissertationen hat WEISS jedoch nicht selbst betreut. Die Arbeit wurde ausschließlich von einer Gruppe am Thema interessierter Studenten selbständig geleistet, die sich vom Assistenten FRANZ KROATH beraten ließ. Dennoch hat WEISS „verlangt, daß die Resultate dieser Arbeit nur in einem Band veröffentlicht werden dürfen, wo er als erster Autor aufscheint, obwohl er zu der Untersuchung nichts beigetragen hat“<sup>28</sup>. Das beleuchtet, was seine Kritiker mit „Bequemlichkeit“ in der Forschung gemeint haben.

Diese für Österreich neuartigen Studien der Innsbrucker Dissertanten haben zu einer realistischen Einschätzung der Lage, der Probleme

---

<sup>27</sup> Vgl. die Dissertationen von HANS-JÜRGEN MECHLER 1975, MARTHA HEIZER 1976, FRANZ PLÖSSNIG 1976, MARTIN GARTNER 1976 und CHRISTINE ZERZER 1976 auf S. 619f. dieses Buches.

<sup>28</sup> KÖCKEIS am 5.9.1976 in der von HELMUT ZILK moderierten Fernseh-Sendung „In eigener Sache“ des Österreichischen Rundfunks. Tonband-Abschrift im UAI, Habilitationsakt PETER SEIDL.

und Möglichkeiten einer Geschlechtererziehung in den österreichischen Schulen beigetragen. WEISS hatte sich schon früh dagegen ausgesprochen, daß sie auf ein bloßes Unterrichtsprinzip beschränkt wird, also „für diesen Bereich kein Fach eingerichtet und kein Lehrstoff festgelegt wird, sondern daß in allen Unterrichtsfächern bei entsprechender Gelegenheit dazu Stellung genommen werden soll. Aufgrund von Erfahrungen mit Unterrichtsprinzipien halte ich davon nicht viel. Aufgaben, die nicht klar und deutlich in einem Lehrplan stehen, haben wenig Aussichten, im Unterricht erfüllt zu werden“. Deshalb müßten „zur Geschlechtererziehung als Unterrichtsprinzip ... klar umrissene Lehrplanaufgaben in geeigneten Fächern ... treten“.<sup>29</sup>

Durch seine soliden Forschungsberichte zu umstrittenen Fragen wie Leistungsbeurteilung und Lehrereigenschaften ist WEISS neben OLECHOWSKI (Wien)<sup>30</sup> in seiner Generation zum bekanntesten empirischen Erziehungsforscher in Österreich geworden. Seine Leistungen auf diesem Gebiet haben ihm 1973 eine Berufung an die Universität Bonn eingebracht, die er jedoch abgelehnt hat.<sup>31</sup> Er ist auch als Gutachter für auswärtige Habilitationen herangezogen worden: an der Hochschule für Bildungswissenschaften in Klagenfurt war er 1970 am Habilitationsverfahren seines Studienfreundes HELMUT SEEL<sup>32</sup> und 1972 an jenem von JOSEF KLINGLER<sup>33</sup> beteiligt.

In der „Schulreformkommission“, die am 10. Juli 1969 vom Österreichischen Nationalrat als Beratungsorgan des Bundesministers für Unterricht geschaffen worden ist und der auch fünf Universitätsprofessoren für Pädagogik angehörten<sup>34</sup>, war er von Anfang an ein geschätzter Vertreter der empirischen Richtung<sup>35</sup>. Er trat dort für methodisch strenge oder „harte“ Schulversuche ein, die nach dem Modell des kontrollierten Experiments Vergleiche von Versuchsgruppen und Kontrollgruppen ermöglichen sollten<sup>36</sup>. Damit rief er den Protest jener

<sup>29</sup> R. WEISS 1972, 41; ähnlich R. WEISS 1974a, 79.

<sup>30</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 601ff.

<sup>31</sup> UAI, Protokoll der Sitzung des Professorenkollegiums der Phil. Fakultät vom 13. April 1973, TOP 9: Berufungsabwehr Prof. WEISS.

<sup>32</sup> R. WEISS 1997, 33. Über SEEL vgl. in diesem Buch S. 305ff.

<sup>33</sup> R. WEISS 1997, 34. Über KLINGLER vgl. in diesem Buch S. 533, 567 sowie Bd. 3.

<sup>34</sup> Vgl. die Berichte des BMfU „10 Jahre Schulreformkommission“ (1979), 5f. und „20 Jahre Schulreformkommission“ (1989), 10 und 13; ENGELBRECHT, 5, 1988, 486; SCHEIPL/SEEL 1988, 79ff.; SCHNELL 1993, 194ff.

<sup>35</sup> Vgl. SCHNELL 1993, 200, 217f.

<sup>36</sup> R. WEISS 1971.

Schulreform-Planer hervor, die auf die methodisch „weiche“ „Handlungsforschung“ setzten, die damals in der Pädagogik gerade Mode wurde.<sup>37</sup> Sein politisch radikaler agierender Assistent SEIDL warf ihm deswegen vor, „die Interessen jener Gruppen“ zu vertreten, „die wissenschaftliche Intelligenz nur in Detailfragen angesiedelt haben wollten, deren Rahmen durch zentrale politische Entscheidungen festgelegt ist“. Er sah in dieser „Verbindung der Ideologie des Staatsbürokratismus mit einer naturwissenschaftlichen Konzeption pädagogischer Forschung“<sup>38</sup> ein Übel, das bekämpft werden müsse. So hat auch die an und für sich ehrenvolle Mitwirkung in der Schulreformkommission dazu beigetragen, daß WEISS schon ab 1971 in seinem Institut ins Abseits gedrängt wurde.

In seinen Publikationen hat sich WEISS nicht auf die genannten Forschungsschwerpunkte beschränkt, sondern auch anregende Orientierungshilfen über empirische Grundlagen der Erziehungs-, Unterrichts- und Schultheorie sowie zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie geliefert. Es handelt sich dabei zumeist um Vorlesungstexte. Sie waren als „Pädagogik für Lehrer in der Aus- und Weiterbildung“<sup>39</sup> gedacht. Dazu gehören die Bände „Grundfragen der Erziehung/Sozialisation“ (1978), „Grundfragen des Unterrichts“ (1978), „Probleme der österreichischen Schule“ (1980) und eine zweiteilige „Psychologie für Erziehung und Unterricht“: „Kindheit und Jugend. Eine Entwicklungspsychologie“ (1991) und „Schüler und Lehrer. Eine schulbezogene Pädagogische Psychologie“ (1992).

Diese Schriften boten in einfacher, lebendiger Sprache eine Auswahl interessanter Informationen vorwiegend psychologischer Art. Die Betrachtungsweise war realistisch, kritisch abwägend und praxisnahe. Der Reichtum an angeschnittenen Themen und Gesichtspunkten auf knappem Raum wurde allerdings durch Oberflächlichkeit erkauft. Es fehlte an gründlichen Begriffsklärungen und erziehungstheoretischer Systematik.<sup>40</sup> Philosophische wie historische Aspekte kamen zu kurz. In Wertungs- und Normfragen der Themenkreise Erziehungsziele, Autorität, moralische Erziehung usw. waren die Auskünfte dürftig und

---

<sup>37</sup> Vgl. u.a. RATHMAYR 1977. Zur Kritik vgl. LUKESCH/ZECHA 1978.

<sup>38</sup> SEIDL/SEIDL 1977, 10.

<sup>39</sup> Obertitel einer fünfbändigen Reihe im Universitätsverlag Wagner (Innsbruck) ab 1978.

<sup>40</sup> Vgl. z.B. R. WEISS 1978a, 7ff. über Erziehung, Bildung, Sozialisation.

teilweise banal<sup>41</sup>. In weltanschaulicher Hinsicht ließen die Texte eine indifferente, pragmatisch-individualistische Grundeinstellung des Autors durchscheinen.

Kultur- und schulpolitisch hat WEISS eine linksliberale Position im Zeitgeist der Siebzigerjahre vertreten. Davon zeugt unter anderem ein Vortrag über „Begabungsförderung und Schulsystem“, den er 1970 am Beginn der sozialistischen Alleinregierung KREISKY I in der Schulreformkommission gehalten hat. Darin wurde ohne Nennung und Abwägung der Gegen-Argumente kritiklos behauptet, „nach dem gegenwärtigen Stand der Pädagogik“ sei „nach der Grundschule ... eine *integrierte Gesamtschule* einzurichten“. Nur diese Schulorganisationsform schaffe „optimale Bildungsmöglichkeiten für jeden einzelnen Schüler“<sup>42</sup>. Als einziger Beleg wurde die bildungspolitisch am sozialistischen Programm orientierte Studie seines Innsbrucker Mitarbeiters PETER SEIDL<sup>43</sup> genannt.

Bei der „Auswahl der Lehrfächer und Lehrinhalte“ empfahl WEISS, primär von den Interessen der Schüler auszugehen, weil „die Jugend vielfach für die angebotenen Bildungsinhalte kein Interesse aufbringen kann“. Er unterstellte insbesondere den Höheren Schulen, „den jungen Geist mit Gewalt an Stoffen schulen zu wollen, die er ablehnt“, statt „den veränderten Interessen ... durch eine neue Fächer- und Stoffauswahl zu entsprechen“.<sup>44</sup> Mit diesem oberflächlichen Subjektivismus blieb WEISS weit unter dem Niveau seriöser Lehrplantheorie.

Neben diesen Vorlesungs- und Vortragstexten für professionelle Pädagogen hat WEISS auch *praktische Ratgeber für Eltern* veröffentlicht. Seine Schrift „Unser Kind von 5 bis 10. Kinder verstehen, um ihnen helfen zu können“ (1991) ist – gestützt auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Erfahrungen „als dreifacher Vater und vierfacher Großvater“<sup>45</sup> – eine knappe Praktische Familienpädagogik: lebensnahe, illusionslos verständnisvoll und hilfreich. Sie wurde in einem Buch „Komm mit in die Berge!“ (1999) durch „Anregungen für bergsteigende Eltern“ (Untertitel) ergänzt. Auch dieses Buch ist ein

---

<sup>41</sup> Vgl. R. WEISS 1978a, 14ff. und 67ff.; 1980a, 38ff.; 1991, 79ff.

<sup>42</sup> R. WEISS 1970, 10 und 13 (Hervorhebung im Original).

<sup>43</sup> Über SEIDL vgl. in diesem Buch S. 743ff.

<sup>44</sup> R. WEISS 1970, 10f.

<sup>45</sup> R. WEISS 1991, 9. Bis zum Jahre 2001 ist die Zahl seiner Enkel auf 7 gestiegen. R. WEISS 2001, 3.

Muster klarer, erfahrungsgesättigter, einfacher und warmherziger Darstellung bei Konzentration auf das Wesentliche.

Berücksichtigt man dazu noch seine vielen populären Artikel in Zeitschriften und Tageszeitungen, dann ergibt sich auch an Beiträgen zur Erwachsenenbildung eine eindrucksvolle Bilanz. Seine „rund 3000 Skitouren zwischen Niederen Tauern und Mt. Blanc“ und seine Tätigkeit als „Verfasser eines Lehrbuchs für den Tourenskilauf und von mehr als einem Dutzend Skitourenführern“<sup>46</sup> haben seine Leistungen als pädagogischer Publizist wenig beeinträchtigt.

Seit den achtziger Jahren war allerdings ein vorzeitiger Rückzug aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung unverkennbar. Seither hat er auch an den Institutskonferenzen nicht mehr teilgenommen. In den Fakultätssitzungen ist er nie als Redner aufgetreten, obwohl die Dauerkrise seines Instituts genügend Anlässe geboten hätte. Als Hörer hatte er überwiegend Lehramts-Studierende, die ihn fachlich wenig beanspruchten. Am Einsatz für guten erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs und an erziehungswissenschaftlichen Gesprächen mit seinen Fachkollegen war er wenig interessiert. Sogar Einladungen anderer Universitäten zu Gastvorträgen wurden zugunsten alpinistischer Unternehmungen ausgeschlagen. Diese lange fachliche Teilnahmslosigkeit gegenüber jenem Amt, für das er berufen worden war, hat dem Institut nicht gut getan. Ende September des Jahres 2000 ist WEISS nach Vollendung des 68. Lebensjahres emeritiert worden.

## 15. DIE LEHRKANZEL FÜR PÄDAGOGIK I UNTER HORST RUMPF: 1971–1975

RUMPF hat sein Innsbrucker Lehramt zwei Jahre später als WEISS im Herbst 1971 im Alter von 41 Jahren angetreten<sup>1</sup>. Schon nach sieben Semestern hat er es Ende April 1975 wieder verlassen, um eine Professur für Allgemeine Didaktik an der Universität Frankfurt am Main zu übernehmen<sup>2</sup>. Durch seinen fachlichen und politischen Einfluß auf

---

<sup>46</sup> R. WEISS 1995, 20.

<sup>1</sup> Autobiographie: RUMPF 1984. Zu seiner Biographie bis 1971 vgl. in diesem Buch S. 550, 583ff.

<sup>2</sup> Antrag von RUMPF an das BMfWF auf Entlassung aus dem Dienstverhältnis vom 26. März 1975. AdR, Personalakt 3186 RUMPF.

Mitarbeiter und Studierende hat er jedoch die Grundrichtung des Instituts weit darüber hinaus wesentlich mitbestimmt. Für viele von ihnen ist „die inhaltliche Hinorientierung zu RUMPF entscheidend“ gewesen<sup>3</sup>. Er hat in Wort und Schrift ungewöhnlich anregend gewirkt, weil er genaue Beobachtungen von Elementen des schulischen Alltags mit herausfordernder Kritik und ungewöhnlichen Reflexionen zu verbinden verstand. Ihr Reiz bestand darin, daß sie zugleich als radikale Aufklärung über „Scheinklarheiten“<sup>4</sup> auftraten wie als weise Einsicht in die Grenzen des wissenschaftlich Wißbaren und als Legitimation intuitiv-subjektiver Weltdeutungen und Weltverbesserungsideen. Als seine „zentralen Arbeitsgebiete“ hat er in der Rückschau folgende angegeben: „Verstehen Lehren als exemplarisches Lehren und die zivilisatorische Bearbeitung menschlicher Sinnlichkeit“<sup>5</sup>.

Seine *Antrittsvorlesung* hat RUMPF im Juni 1972 über „Strategien der Unterrichtsveränderung“ gehalten<sup>6</sup>. Darin wurde an Beispielen erläutert, daß die Autoren von Lehrplänen stets von einem bestimmten „Unterrichtsbild“ ausgehen. Es enthält ihre „Erwartungen an Unterricht“, ihre „Leitvorstellung von Unterricht“, ihre „Unterrichtsschemata“ oder „Unterrichtsmuster“. Diese gehen als – oft unbedachte – Voraussetzungen in die Planung jedes „Curriculums“ ein und wirken beim Wahrnehmen, Denken und Auswählen möglicher Wahrnehmungs-, Denk- und Lehrinhalte wie ein Filter<sup>7</sup>.

Anknüpfend an diesen bekannten erkenntnispsychologischen Sachverhalt hat RUMPF zwei Haupt-Typen oder – in seiner bildhaften Sprache – „Schnittmuster“ unterschieden, „nach denen Lernsituationen modelliert und Curricula konkretisiert werden“.<sup>8</sup> Einem „zweckrationalen Unterrichtskonzept“ naiv-vereinfachender „subjektneutraler“ Art, das „dem Erkenntnisinteresse empirisch-analytischer Sozialwissenschaft“ entspreche, wurde ein „Unterrichtsbild“ gegenübergestellt, in dem der „Subjektivität“ der Schüler größte Bedeutung

---

<sup>3</sup> Selbstzeugnis von BERNHARD RATHMAYR im Interview bei REDOLFI 1990, 91.

<sup>4</sup> Buchtitel von RUMPF 1971.

<sup>5</sup> RUMPF in W. KEIL 1994, 325.

<sup>6</sup> Tiroler Tageszeitung, 29.6.1972. Wesentlich erweiterte und überarbeitete Fassung unter dem Titel „Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung“: RUMPF 1973.

<sup>7</sup> RUMPF 1976, 54ff., 69.

<sup>8</sup> Ebenda, 85.



zugemessen wird: sie sollen dazu „provoziert“ werden, „ihr Lebenssubstrat, ihre situativen Kontexte, spezifischen Konflikte, Apathien, Interessen ins Spiel zu bringen“.<sup>9</sup> Im Unterricht dieses Typs, der mit der „Kritischen Theorie“ von JÜRGEN HABERMAS in Verbindung gebracht wurde, sollen zur „Erkenntnisgewinnung“ auch die „Intentionen“ der Schüler „unter Einbezug ihrer Lebensgeschichte, der Situationen, spezifischer inhaltlicher Verwicklungen erschlossen und verarbeitet werden“.

Der erste Typ wurde von RUMPF treffend kritisiert, der zweite bevorzugt, ohne jedoch näher auf die enormen Probleme einzugehen, die mit der empfohlenen Individualisierung verbunden sind. Daß es sich bei seiner Klassifikation um idealtypische Extremformen handelte, die in der Realität nicht verwirklichtbar sind, sondern nur als Mischformen auftreten, wurde kaum berücksichtigt. Als Zweck seiner Ausführungen sah er an, „zu bestreiten“, „daß es nur *ein* wissenschaftlich approbierteres Modell von Unterricht ... geben dürfte“<sup>10</sup>.

Kritisch ist dazu anzumerken, daß das in der Didaktik mit Recht und weniger umständlich schon lange vor ihm ausgesprochen worden ist. Auch der „Individualitätsbezug“, das „Individualisieren“ und die „psychische Adäquatheit“ galten – neben dem unverzichtbaren „Primat des Gegenstandes“ (der Lehr- oder „Bildungsgüter“) – längst als selbstverständliche Normen für die Unterrichtsplanung<sup>11</sup>. Sie sind mit einem „zweckrationalen“ Unterrichtsbild und mit einem „empirisch-analytischen“ Wissenschaftsverständnis nicht bloß vereinbar, sondern gehören zu deren notwendigen Elementen. Wie könnten denn die Zwecke von Unterricht anders erfüllt werden als mit hinreichender Rücksicht auf die „Subjektivität“ der Schüler? Das konnte nur übersehen, wer mit den unterrichtstheoretischen Leistungen seiner Vorgänger zu wenig vertraut war und die weiten Bedeutungen von „Zweckrationalität“<sup>12</sup> und „empirisch-analytischem“ Vorgehen unbeachtet ließ.

In RUMPFs Antrittsvorlesung sind mit der Vorliebe für „Subjektivität“ bereits die Forschungsinteressen, das Wissenschafts-, Welt- und Menschenbild erkennbar, die sein Lebenswerk bestimmt haben. Am folgenreichsten war aber für das Innsbrucker Institut, daß er nur jenes

---

<sup>9</sup> Ebenda, 87.

<sup>10</sup> Ebenda, 88.

<sup>11</sup> Vgl. u.a. MEISTER 1965, 83ff.

<sup>12</sup> Vgl. HOFFMANN/ROLKE/GOSEPATH 1992.

Gebiet bearbeitet und gelehrt hat, für das er am meisten mitbrachte: die Schul- und Unterrichtstheorie. Hier hat er wesentlich beigetragen zur Kritik an schulpädagogischem und didaktischem Scheinwissen, zur Wieder-Entdeckung vernachlässigter Phänomene des Schulwesens wie der Schüler- und Lehrerpsyche, zu einer „realitätsnahen“ empirischen Unterrichtsforschung, die „historische, biographische, inhaltliche, situationsbedingte Kontexte der Lern- und Lebenssituation“<sup>13</sup> berücksichtigt. Seine Professur war jedoch der Allgemeinen Pädagogik nebst Philosophie und Historiographie der Erziehung gewidmet. Für sie ist unter RUMPF – wie schon während der vorausgegangenen vierjährigen Vakanz und in den folgenden sechs Jahren bis zur Berufung von HIERDEIS – in Forschung, Lehre und Prüfungspraxis nichts geschehen.

Das hat bei Mitarbeitern und Studierenden zu verfrühten und fragwürdigen Spezialisierungen geführt, ohne die Fundamente des Faches, sein inhaltliches und methodisches Kernwissen, kennen und beherrschen gelernt zu haben. Dabei ist zu berücksichtigen, daß sämtliche Mitarbeiter wie auch RUMPF selbst aus anderen Fächern kamen und ohne solide erziehungswissenschaftliche Grundausbildung waren. Auch WEISS konnte diesen Mangel nicht ausgleichen, weil er amtlich nur für Schulpädagogik zuständig und mehr psychologisch als erziehungstheoretisch ausgebildet und interessiert war. Diese Umstände haben bei Mitarbeitern und Studierenden eine erziehungswissenschaftliche Orientierungsunsicherheit begünstigt, die sich für das Institut, seinen Studienbetrieb und sein Ansehen nachteilig ausgewirkt hat.

Die Vernachlässigung der Allgemeinen Pädagogik durch RUMPF ist leicht an den Themen seiner *Lehrveranstaltungen* zu erkennen. Zunächst fällt auf, daß er in sieben Semestern nur drei *Vorlesungen* gehalten hat, davon zwei gemeinsam mit WEISS: jeweils dreistündig für Lehramtskandidaten über „Ausgewählte Probleme aus der Geschichte der Erziehung“ (WS 1971/72), „Grundlagen der Didaktik (Unterrichtslehre)“ (mit WEISS, SS 1974) und „Geschichte und Probleme der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Schule“ (mit WEISS, WS 1974/75).

Seine *Seminare* waren folgenden Themen gewidmet: „Die Analyse von Unterrichtsinhalten“, „Analyse von Lehrzielen im Umkreis sozial-kommunikativen Verhaltens“ (mit LARCHER), „Einführung in die Cur-

---

<sup>13</sup> RUMPF 1971, 15.

riculumentwicklung“, „Wissenschaftliche Probleme der Erziehungswissenschaft“, „Probleme und Techniken der Curriculumevaluation“, „Entwicklung von Curriculummaterialien des Kommunikationsunterrichts“ (mit LARCHER), „Entdeckungsorientierte Lehrverfahren“ (mit RATHMAYR), „Schulversuche und ihre Theorie“ (mit GSTETTNER), „Theorie des Unterrichts“, „Theoretische Probleme der Curriculumentwicklung“ (mit LARCHER), „Unterrichtsanalyse und Unterrichtsbeobachtung“, „Curriculum-Evaluation und Aktionsforschung“ (mit LARCHER), „Implementation neuer Unterrichtskonzeptionen“ (mit LARCHER), „Didaktik und Psychoanalyse“.

Dazu kam noch in jedem Semester ein *Kolloquium* für Dissertanten über laufende Forschungsarbeiten mit WEISS und Mitarbeitern sowie einmal eine *Übung* über „Sprache als soziales Handeln (Entwicklung von Curriculumelementen)“ (mit LARCHER).

Diese Seminarthemen zeigen eine relativ enge Konzentration auf didaktische Spezialfragen der Ausarbeitung und Bewertung von Lehrplänen sowie der Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Sie entsprachen mehr den *Forschungsinteressen* von RUMPF als den Ausbildungsaufgaben, die im weiten Feld der Allgemeinen Pädagogik zu leisten gewesen wären. Er hatte sich auf „Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe I“ (Untertitel) spezialisiert, dem „eine neue Bestimmung der Funktion des Sprachunterrichts“ zugrunde lag, die „von der Kritischen Theorie wie von der Psychoanalyse beeinflusst“<sup>14</sup> war. Es ist 1973 unter dem Titel „Sprache als soziales Handeln“ mit Unterstützung der „Berghof-Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung“ in München von ihm, seinen Wissenschaftlichen Mitarbeitern (LARCHER, RATHMAYR), Studierenden und Lehrern begonnen worden<sup>15</sup>. Aus ihm sind vier Bände für die Klassen 1 bis 4 der Hauptschulen und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen Österreichs hervorgegangen, die sich in „Texte“, „Arbeitsbücher“ und „Orientierungshilfen für Lehrer“ gliedern. Sie sind zwischen 1977 und 1980 mit dem Titel „Unter der Oberfläche“ erschienen.<sup>16</sup>

Die theoretische Begründung für dieses Projekt war bezeichnend für die *gesellschaftskritische und Subjekt- oder Ich-bezogene Wende*, die

<sup>14</sup> RUMPF 1976a, 269f.

<sup>15</sup> Am Projekt waren rund 20 Mitarbeiter beteiligt. Vgl. den Projektantrag RUMPF/LARCHER/RATHMAYR 1973, „hauptverantwortlich verfaßt“ von RUMPF (ZfP 1973, 416).

<sup>16</sup> Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln 1977–80.

RUMPF im Institut eingeleitet hat. Der Anfang sollte mit „Werkstattvorschlägen“ für den Deutschunterricht gemäß den „Prinzipien der sogenannten offenen Curriculumentwicklung“<sup>17</sup> gemacht werden.

Ausgangspunkt war die Kritik am „herkömmliche(n) Deutschunterricht“: „durch seine Textauswahl und seine Textbearbeitung“ werde „die reale Gesellschaft, die Lebensproblematik der Beteiligten aus(ge)sperrt“; „durch Fixierung auf abstrakte Sprachnormen der Richtigkeit, der Lebendigkeit, des ‚guten Deutsch‘“ würden „die Heranwachsenden der Sprache als Medium der Bearbeitung ihrer sozialen und psychischen Situation entfremdet“. Durch die „etablierte Erziehung“ werde „das Vermögen zur symbolischen Verarbeitung von Realität verstümmelt“. Die Schüler würden unfähig und hätten Angst, „spontaner Erfahrung psychischer und sozialer Realität zu trauen und sie im eigenen Interesse zur Sprache, ... zur Reflexion zu bringen“.

Der übliche Unterricht lasse „ungeschönte Erfahrungen ... von Aggression, von Sexualität, von Entfremdung, von Widersprüchen, von ideologischen Kaschierungen der Machtausübung in Erziehungskontexten“ „nicht zur kommunikativen Verhandlung kommen“. „Ein vom lebens- und gattungsgeschichtlichen Schicksal abgeschnittener ... Sprachunterricht ... entwöhnt die Heranwachsenden systematisch, mit Hilfe der Sprache ihre konfliktreiche, diffuse ... und autoritätsabhängige Position auseinanderzulegen, zu bearbeiten, in ihren Bedingungen und Folgen klarer zu sehen, in einen kommunizierbaren Zusammenhang zu bringen: er entwöhnt sie, solidarisches Handeln vorzubereiten“. Durch „die amorphe Erfahrung ohnmächtiger Abhängigkeit“ entstehe Angst und diese fördere „Tendenzen zu apathischen, paranoiden und aggressiven Einstellungen und Aktionsmustern“. Die Erziehung solle jedoch „zur Verminderung des aggressiven Potentials in der Gesellschaft“ beitragen. Das könne dadurch geschehen, daß der Unterricht „sprachlich-kommunikatives Handlungspotential vermehrt“ und zum „politisierenden und sozial relevanten Sprachhandeln“ anleitet.

Zu diesem „friedenspädagogischen“ Zweck sei ein „anderer Sprachunterricht“ notwendig. Sprache solle so gelehrt werden, daß die Schüler lernen, „die oft konfligierenden und diffus-undurchsichtigen, die starren und unvermittelten Drücke und Ansprüche der ‚ersten Natur‘ und der Sozietät symbolisch zu bearbeiten“. Das heiße: „sie im symbolischen Medium zu artikulieren, sie in Beziehungen zu setzen, sie zu umspielen, sie kritisch zu distanzieren und zu sondieren, sie kommuni-

---

<sup>17</sup> RUMPF 1976a, 273.

kabel zu machen, sie in probierhandelnden Entwürfen durchsichtig, der Bewußtwerdung, der handelnden Veränderung zugänglich zu machen, in jedem Fall aber ihnen die Stummheit und Starrheit zu nehmen, die unvermittelte und nicht bewußte Anpassungen fordert.“<sup>18</sup>

Sprachunterricht in diesem Sinne sei „Hilfe bei der Arbeit am Aufbau lebensgeschichtlicher Identität“ und damit „unter dem Druck unserer gesellschaftlichen Situation unweigerlich Auseinandersetzung mit Tendenzen zur pathologischen Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen, die zum Erlöschen bzw. zum Nichtentstehen der persönlich-lebensgeschichtlichen Identität von Subjekten führen“.<sup>19</sup> Dazu sollen Unterrichtsinhalte als „Lernprovokation“ mit „Anregungs- und Erschütterungskraft“<sup>20</sup> produziert werden, die den „Subjekten helfen, ihre lebens- und gattungsgeschichtliche Gezeichnetheit kommunikativ aufzuarbeiten“<sup>21</sup>.

Dieses politische, pädagogische und psychotherapeutische Programm auf der Grundlage neo-marxistischer, linksliberaler und psychoanalytischer Gesellschaftskritik ist hier in der schwülstigen Originalsprache so ausführlich vorgestellt worden, weil es nachhaltigen Einfluß auf die Lehre und die Publikationen einiger Innsbrucker (RATHMAYR) und Klagenfurter (LARCHER, GSTETTNER) Dozenten sowie auf die Studien und die Prüfungsarbeiten vieler Studierender ausgeübt hat. Positiv war daran, daß es den Erfahrungsraum und das Innenleben der Schüler mehr als üblich zu berücksichtigen forderte und auf mehr Hilfe zu Selbstbesinnung, lebenskundlicher Aufklärung, sprachlicher Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit abzielte. Bedenklich waren das düstere Weltbild, die einseitige Abwertung von Traditionen, Institutionen, Autorität und Anpassung als Ich-schädigende Mächte sowie die verschwommenen Vorstellungen von „Ich-Identität“, der „Arbeit an ihrem Aufbau“ und der durch emanzipatorisch-politisierenden Sprachunterricht möglichen Beiträge dazu.

Vor allem aber war nachteilig, daß die Konzentration auf dieses anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Spezialthema RUMPF und seine Studierenden von den inhaltlichen und methodischen Grundfragen der Pädagogik abgelenkt und laienhafte psychologische Reflexionen und kulturkritische Anklagen in Schwarz-Weiß-Malerei begünstigt

---

<sup>18</sup> RUMPF/LARCHER/RATHMAYR 1973, 449ff.

<sup>19</sup> Ebenda, 452.

<sup>20</sup> Ebenda, 463.

<sup>21</sup> Ebenda, 455.

hat. In diesem Klima diffuser Trauer über „verstümmelte“ und „deformierte Subjekte“ hat sich viel unfruchtbares Selbstmitleid und Geschwätz ausgebreitet. Unter der Devise „Aufarbeitung“ eigener und fremder Lebenserfahrungen sind Fallstudien als „erziehungswissenschaftliche“ Dissertationen Mode geworden, die mehr mit privater Selbstbespiegelung, Psychographie- und Lebenslauf-Forschung als mit Erziehungswissenschaft zu tun hatten.

Da RUMPF zum frühestmöglichen Zeitpunkt<sup>22</sup> wieder in seine hessische Heimat<sup>23</sup> zurückgekehrt ist, hat er nur 3 *Dissertationen* als erster Gutachter annehmen können<sup>24</sup>:

HANS JÖRG WALTER: Methodenkritische Untersuchung zur Messung der Leistungsmotivation (1972);

LEO KUHN: Ideologische Implikationen in österreichischen Schulbuchtexten. Erziehungswissenschaftliche, inhaltskritische und inhaltsanalytische Überlegungen zur Darstellung der österreichischen Gesellschaft in Schulbuchtexten der österreichischen Hauptschule (1974);

BERNHARD RATHMAYR: Forschung für die Praxis. Das Problem der Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in Projekten pädagogischer Handlungsforschung (1975).

Von RUMPFs Innsbrucker Dissertanten haben RATHMAYR 1988 und WALTER 1989 durch Habilitation die Lehrbefugnis für Erziehungswissenschaft erworben.<sup>25</sup>

Blickt man nach den Lehrveranstaltungen und Forschungsinteressen auf RUMPFs *Publikationen*, dann sind zur Beurteilung seiner Innsbrucker Jahre zwei Bücher hervorzuheben, die seinen damaligen erziehungswissenschaftlichen Gedankenkreis beleuchten.

1971 erschien unter dem Titel „Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung“ ein Sammelband von 344 Seiten mit Aufsätzen aus den Jahren 1965 bis 1970. Sie sind thematisch in folgende Teile geordnet: „Die Unterrichtsorganisation und ihre Rollenvorschriften“, „Beobachtungen zur Feinstruktur von Unterrichtsinhalten und zu ihren erzieherischen Implikationen“, „Zweifel an der landläufi-

---

<sup>22</sup> Er mußte sich bei Annahme der Berufung nach Innsbruck dem BMWF gegenüber verpflichten, „den Ruf an eine ausländische Universität oder Hochschule innerhalb von drei Jahren ab Dienstantritt nicht anzunehmen“. DRISCHEL (Zl. 156-996-4/71) an RUMPF am 5.3.1971. PAB.

<sup>23</sup> Nach Darmstadt, von wo aus sein Arbeitsplatz an der Universität Frankfurt in einer Stunde erreichbar war.

<sup>24</sup> ZfP 21 (1975), 319; 22 (1976), 316.

<sup>25</sup> Über sie vgl. in diesem Buch S. 786ff. und S. 802ff.

gen Sprache über Schule und Unterricht“, „Skizzen zur Konkretisierung eines problemkonfrontierenden Lehrverfahrens“, „Empirische Forschungsansätze und ihre Defizite“. Dieser Band gehört zum Besten, was an schulkritischen Berichten und Überlegungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienen ist. RUMPF erwies sich darin als realistischer Beobachter, kenntnisreich bis ins Detail, mutig und treffend in der Kritik, als eine befreiende aufrichtige Stimme im publizistischen Wust pädagogischer Selbst- und Fremdtäuschungen. Er hat mit diesem Buch die Erwartung geweckt, daß er nicht bei Skizzen stehen bleiben, sondern zu einer systematischen und für Lehrer verständlichen Praktischen Schulpädagogik voranschreiten wird.

Für das Verständnis seiner damaligen Sicht auf die Pädagogik ist wichtig, was er in der Einleitung über das Verhältnis zwischen „Erziehungswirklichkeit“ und einer von ihr „abgetrennte(n), unfruchtbare(n) Erziehungswissenschaft“ geschrieben hat<sup>26</sup>. An der Erziehungs- und Unterrichtspraxis bemängelte er „eine blinde Verfallenheit“ an sich selbst, die „Stereotype für unbezweifelbare und ‚durch eigene Erfahrungen‘ gesicherte Erkenntnisse ausgibt“. Es mangle den Lehrern an „Kraft und Bereitschaft zur Selbstkritik“. Dieser „sich selbst ... überlassenen Unterrichtsrealität“ stehe „die Weltlosigkeit der überlieferten pädagogischen Denkformen“ gegenüber, „eine kaum zu glaubende praktische Wirkungslosigkeit“ der Gedanken der Erziehungstheoretiker im Erziehungsalltag. Es fehle ihnen „an analytischer Kraft und Realitätsnähe“.

Auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser Lage habe er zunächst Hoffnungen in die Empirische Erziehungswissenschaft gesetzt. Sie seien jedoch enttäuscht worden, weil sie falsch, übertrieben und „wissenschaftstheoretisch naiv“ gewesen seien. Grundsätzlich habe er nichts gegen empirische Methoden und mit ihrer Hilfe überprüfte Hypothesen und Theorien. Was aber mit „dieser Empirie“, die er bei renommierten amerikanischen Erziehungswissenschaftlern wie MITZEL, GAGNÉ, MAGER, GAGE und anderen kennengelernt habe, „erfaßt und theoretisch erklärt wird“, sei das „Produkt einer bewußten Zurichtung, Zubereitung, Reduktion des so unübersichtlichen und komplexen X, das wir Realität zu nennen pflegen – unfreundlicher (mit ADORNO) gesagt: es ist Produkt einer verstümmelten Erfahrung“. Im Interesse der „erfahrungswissenschaftlichen Zugänglichkeit und Handhabbar-

---

<sup>26</sup> RUMPF 1971, 7–15.

keit“ der Gegebenheiten werde der Blick beschränkt auf „sinnlich beobachtbare, intersubjektiv überprüfbare Lehrer- und Schülerverhaltensweisen“. Damit werde der situative, inhaltliche, biographische, historische Kontext ausgeklammert, von dem her die Beschaffenheit des Verhaltens erst bestimmbar wird.

*Diese Art wissenschaftlicher Bearbeitung des Unterrichts wurde von RUMPF mit Recht als abschreckend, realitätsfremd und steril kritisiert*<sup>27</sup>. Ihr gegenüber trat er für eine Erziehungswissenschaft ein, die das „diffuse Meer von Realität zu strukturieren, klarer sehen und beschreiben“ lehrt – gestützt auf die „kommunikative Erfahrung“ im Sinn von HABERMAS“, aber ebenso auf im engeren Sinn erfahrungswissenschaftliche Methoden und Ergebnisse.

Das zweite Buch setzt dieses Bemühen um Berücksichtigung der „Subjektivität“ und „Lernen von Ichidentität“ im Rahmen einer „von Interaktionismus und Psychoanalyse inspirierten Didaktik“<sup>28</sup> in sechs Aufsätzen aus den Innsbrucker Jahren fort. Es ist 1976 unter dem Titel „Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen“ im Umfang von 200 Seiten erschienen.

Es enthält auch ein Kapitel „Über Lehrgewohnheiten der Hochschule“, das für seine Stellung im Innsbrucker Instituts-Konflikt aufschlußreich ist<sup>29</sup>. Darin wird zwischen einer „monarchischen Definition von Lehre“ und einer „nicht-monarchischen“, „kooperativen“ und „kommunikativen“ unterschieden<sup>30</sup>. RUMPFs Ideal war die „kommunikative“ Lehre, die folgendermaßen charakterisiert wird: „Was Wissenschaft ist, wird in permanenter Diskussion und Auseinandersetzung der mit Wissenschaft befaßten Personen ausgehandelt, ermittelt, problematisiert“. Um dieses Ideal „permanenter Diskussion und Auseinandersetzung“ ohne hierarchische Unterschiede zwischen Professoren, Assistenten und Studenten ist es ab 1970 im Innsbrucker Streit gegangen.<sup>31</sup> RUMPF interpretierte ihn einseitig psychoanalytisch unter Hinweis auf „Rituale der Angstabwehr“, die von allen Beteiligten aus

---

<sup>27</sup> Vgl. auch RUMPF 1978, 44ff. über „die Blindheit solcher Lehrforschung für den subjektiven Faktor“.

<sup>28</sup> RUMPF 1976, 144f.

<sup>29</sup> Ebenda, 113–128. Über die „Lähmung von Subjekten“ durch den „subjektneutralen“ „Wissenschaftslehrbetrieb“ vgl. RUMPF 1978.

<sup>30</sup> Ebenda, 124ff.

<sup>31</sup> Vgl. in diesem Buch S. 592ff.



verständlichen Gründen „im Hochschulalltag zur Hintanhaltung von Gefühlen der Identitätsbedrohung verwendet werden“. Er räumte ein, daß mit „kooperativen Modellen“ „viele neue Schwierigkeiten und Ängste auftauchen“, „denn die Komplexität, die bei Kooperation entsteht, ist immens“.

Es klingt wie eine vermittelnde Bilanz seiner Konstanzer und Innsbrucker hochschulpolitischen Erfahrungen, wenn er schreibt, es sei zu fragen, „in welchen Dosierungen und Abstufungen den Studierenden wie den Lehrenden die aktive Teilnahme an kooperierenden Modellierungen von Wissenschaft angesonnen werden kann, ohne sie zu überfordern. Es ist die Frage, welche Studenten und Dozenten unter welchen Bedingungen solch eine offene Produktion und Lehre von Wissenschaft sinnvoll verarbeiten wollen und können“. Auch „die enthusiastische Forderung nach Projektstudium sollte diese affektiven Seiten nicht überspielen und übersehen – es bedürfte sorgfältiger Fallstudien, ob nicht gerade solche Studien, solche Studierformen auch die Kompetenzängste und Kompetenzzweifel bei Studierenden vergrößern und nicht vermindern“.

Diesen von Beobachtungen konkreter Phänomene ausgehenden, vorsichtig und umständlich abwägenden Arbeitsstil hat RUMPF lebenslang beibehalten. Österreich hat mit ihm einen ungewöhnlich breit gebildeten, originellen und produktiven Schulpädagogiker verloren. Er hat sich rasch eine gründliche Kenntnis des österreichischen Schulwesens erworben und sorgfältig begründete Kritik daran nicht gescheut.<sup>32</sup> Er ist ein nachdenklicher Frager geblieben, der stets gegen „vorschnelles Bescheidwissen“<sup>33</sup> Einspruch erhoben hat. Davon zeugen weitere Bücher wie „Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule“ (1981), „Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen“ (1986), „Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt“ (1986), „Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur“ (1987)

---

<sup>32</sup> Vgl. besonders GSTETTNER/RUMPF 1974 (Was verändern unsere Schulversuche?). Wie sehr derartige Kritik in der halbamtlichen pädagogischen Publizistik Österreichs verpönt war, zeigt die Weigerung der Redaktion der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, diesen Aufsatz zur Veröffentlichung anzunehmen. Als Grund wurde genannt, man wolle „umfangreiche Kontroversen, auch persönlicher Art“ vermeiden. Ebenda 233, Fußnote 1.

<sup>33</sup> RUMPF 1991, 7.

und „Didaktische Interpretationen“ (1991). Über sie kann hier nicht mehr berichtet werden<sup>34</sup>.

Aus seinen Innsbrucker Jahren sind jedoch noch zwei Schriften zu erwähnen, die er gemeinsam mit BREZINKAS ehemaligem Assistenten RUDOLF MESSNER im Österreichischen Bundesverlag in Wien herausgegeben hat: „Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht“ (1971; 3. Auflage 1977) und „Schuldeutsch? Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik“ (1976). Vorangegangen war ihnen 1971 ein von RUMPF herausgegebener Sammelband über „Schulwissen. Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten“. Er dokumentiert mit souverän ausgewählten und kommentierten Texten aus der zeitgenössischen deutschen und englischsprachigen Fachliteratur jenes Spezialgebiet, mit dem sich RUMPF in Innsbruck vorwiegend beschäftigt hat.

Damals entstanden in ihm zwei „bleibende Interessenrichtung(en)“: erstens „die Kleinarbeitung menschlicher Sinnlichkeit durch die rationalen Strukturen der modernen Gesellschaft und die im Detail zu beschreibende Rolle des Schulunterrichts in diesem Prozeß“ und zweitens „die Potentiale, die sich der Subsumtion nicht ohne weiteres fügten“<sup>35</sup>, „die Relativierung der (begrifflich gefaßten) allgemeinen Strukturen ... durch das hartnäckig fremd, unvertraut, faszinierend, schreckend Bleibende ... sterblich-sinnlicher Erfahrung“, durch „das, was sich der Einordnung widersetzte, das Offene, das Mehrdeutige ..., das Abgründige“<sup>36</sup>.

Schon in seiner Innsbrucker Amtszeit ist deutlich geworden, daß ihm an systematischer erziehungstheoretischer Arbeit im üblichen wissenschaftlichen Sinn wenig lag. Er hat sich vom begrenzten Gegenstand und den begrenzten Aufgaben der Pädagogik zunehmend entfernt, bevor er in diesem Fach heimisch geworden ist. Es zog ihn ins weite Feld der historischen Anthropologie, der Phänomenologischen Philosophie, der essayistischen Gesellschafts- und Kulturkritik, der „Kulturarbeit, die ... gegensteuern will“<sup>37</sup> gegen den Druck der „zivilisationskonformen Schule“ und anderer disziplinierender Institutio-

---

<sup>34</sup> Zu ihrer chronologischen Analyse und Interpretation vgl. ADAM 1988, 227–258.

<sup>35</sup> RUMPF 1984, 307.

<sup>36</sup> Ebenda, 309 (erläuternder Einschub in den Worten von RUMPF durch den Verfasser).

<sup>37</sup> RUMPF 1986, 10.

nen. So sind vielerlei Beobachtungsskizzen, „Übungen in ... Aufmerksamkeit“<sup>38</sup>, kulturhistorische Materialsammlungen als „Fingerübungen“<sup>39</sup> im „entkonventionalisierten Blick“ entstanden, die nur wenig Zusammenhang mit der Pädagogik hatten. Sie haben auf die meisten Studierenden eher verwirrend als aufklärend gewirkt.

Seine Texte wurden zunehmend esoterischer, komplizierter und weniger verständlich, je mehr er sich erkenntniskritisch auf „die phänomenologische Brechung der Aufmerksamkeit auf Welt Dinge“<sup>40</sup> im Sinne der „Entselbstverständlichung“ des Selbstverständlichen konzentrierte. Sein zunächst aufrüttelnd wirkender Widerwille gegen „Scheinklarheiten“ war stärker als sein Wille zur Klarheit und „bestmöglichen Verständlichkeit“<sup>41</sup>. Dadurch ist eine breite unterrichtstheoretische wie schulpraktische Nutzung seiner Ideen<sup>42</sup> erschwert worden.

Dennoch war der Einfluß seiner feuilletonistischen „pädagogischen Niederschriften“<sup>43</sup> auf das Fach in den deutschsprachigen Ländern zur Blütezeit des autoritäts- und traditionskritischen Individualismus erstaunlich groß. Das zeigt sich auch in der Rangliste österreichischer Pädagogik-Professoren nach der Häufigkeit ihrer Zitierung in den Jahrgängen 1 (1955) bis 46 (2000) der „Zeitschrift für Pädagogik“. Er steht dort nach BREZINKA (437) mit 224 Nennungen an zweiter Stelle – weit vor den anderen Innsbruckern WEISS mit 41, HIERDEIS mit 11, STROHAL mit 7 und WIESER mit 0 Nennungen.<sup>44</sup>

Im Jahre 1996 ist RUMPF als Professor der Universität Frankfurt am Main emeritiert worden.

---

<sup>38</sup> RUMPF 1976, 7.

<sup>39</sup> RUMPF 1981, 9.

<sup>40</sup> RUMPF 1991b, 313 und 318f.

<sup>41</sup> Der fünfte Qualitätsmaßstab, der bei der Kritik an Erziehungstheorien in diesem Werk (vgl. Band 1, XI) angewendet wird.

<sup>42</sup> Vgl. u.a. RUMPF 1986, 117ff.: „Pädagogische Monita zu einer künftigen Bildungspolitik und Bildungsplanung“; RUMPF 1991b, 317ff. über „pädagogische Suchrichtungen“ und „phänomenologisch orientierte Methoden in der Erziehungswissenschaft“.

<sup>43</sup> RUMPF 1984, 313.

<sup>44</sup> Vgl. Band 3 dieses Werkes, Anhang 2b.

## 16. DIFFERENZIERUNG UND FACHLICHE ORIENTIERUNGSKRISE: 1975–2003

Der schwere öffentliche Institutskonflikt endete Anfang 1975 nach der Abschiebung der drei Assistenten GSTETTNER, KÖCKEIS und SEIDL in das Psychologische Institut und dem freiwilligen Abgang von WIESER und RUMPF an andere Arbeitsplätze. Damit verlor das Institut schlagartig fünf Wissenschaftler, die Anhänger der konfliktreichen egalitären Binnenorganisation und wesentliche Träger des Lehr- und Forschungsbetriebes gewesen sind.

RUMPF ging Innsbruck ganz verloren, aber WIESER unterstützte weiterhin die „Arbeitsgruppe Sozialisationsforschung am Institut für Psychologie der Universität Innsbruck“. Diese hatte beim Abgang aus dem Institut für Erziehungswissenschaft das Forschungsprojekt *„Bildungsforschung in Südtirol“* mitgenommen, das – nachdem WEISS seine Mitarbeit eingestellt hatte – nur noch von GSTETTNER, KÖCKEIS, SEIDL und WIESER betrieben wurde. WEISS hatte zwar nach seinem Rückzug dem Südtiroler Auftraggeber „die unbehinderte Weiterführung der Projektarbeit durch die vier Mittelbauangehörigen“ garantiert, aber „diese Garantie konnte nicht eingehalten werden“<sup>1</sup>. Die Forschergruppe hielt jedoch bis zum offiziellen Projektabschluss im Juni 1976 zusammen und hat ihre Leistungen in 7 Heften der hektographierten Reihe „Sozialisation und Bildung. Bildungsforschung in Südtirol“ dokumentiert.<sup>2</sup> Sie hat fünf Jahre kontinuierlich und erfolgreich empirische Team-Forschung geleistet, wie sie kein anderes erziehungswissenschaftliches Institut der österreichischen Universitäten aufzuweisen hatte.

Auf Dauer konnte es ihr aber in der Verbannung am Institut für Psychologie nicht mehr gelingen, den Kurs des Instituts für Erziehungswissenschaft wesentlich mitzubestimmen. KÖCKEIS hat sich auf die Sozialpsychologie zurückgezogen<sup>3</sup>. GSTETTNER hat sich von seinem Dienstposten als Oberassistent am Innsbrucker Psychologischen Institut aus mit Unterstützung durch Prof. WOLFGANG KLAFKI 1980 als

---

<sup>1</sup> WIESER 1977, Einleitung, 9f.

<sup>2</sup> Bis 1974 erschienen in der „Reihe B Bildungsforschung in Südtirol“ der „Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft“, dann unter dem im Text genannten Titel herausgegeben von der „Arbeitsgruppe Sozialisationsforschung am Institut für Psychologie“.

<sup>3</sup> Vgl. in diesem Buch S. 740ff.

Externer an der Universität Marburg für „Erziehungswissenschaft, insbesondere Sozialisationsforschung“ habilitiert und wurde 1981 zum Ordentlichen Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt berufen.<sup>4</sup> SEIDL hatte bis 1979 fast sechs Jahre um seine Habilitation zu kämpfen und hat sich als Oberassistent am Institut für Psychologie auf Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie beschränkt<sup>5</sup>.

Am Institut für Erziehungswissenschaft blieb WEISS sechseinhalb Jahre lang der einzige Professor und hatte deshalb „ohne Wahl die Funktion des Institutsvorstandes für die Dauer dieses Zustandes“ auszuüben<sup>6</sup>. Ihm waren 5 bis 6, zeitweise auch 8 Wissenschaftliche Mitarbeiter unterstellt.<sup>7</sup>

Die *Polarisierung unter Mitarbeitern und Studierenden* hielt trotz dieser Veränderungen weiter an. „Mißtrauen, Unsicherheit und Angst bleiben“, aber aus dem öffentlichen wird ein „heimlicher Institutskonflikt“<sup>8</sup>. Erst ab 1981 kam es als Folge der Wiederbesetzung des Ordinariates Pädagogik I durch HIERDEIS zu einer Auflockerung der erstarrten Fronten<sup>9</sup>.

Die Fortdauer des Konfliktes ist durch das sozialistische Universitäts-Organisationsgesetz vom 11. April 1975 begünstigt worden. Es hat die von den Professoren beherrschten Universitäten in Gruppen-Universitäten umgewandelt<sup>10</sup>. Der Gesetzgeber ging dabei zwar nicht ganz so weit, wie die radikal egalitär gesinnten Angehörigen des Mittelbaues und der politischen Aktivisten aus der Gruppe der Studierenden gewünscht hatten, aber deren Mitbestimmungsrechte in allen Studien- und Personalfragen wurden erstmals gesetzlich anerkannt. Bei Übereinstimmung beider Gruppen verfügte dieser Block je nach Gremium und Gegenstand über Zweidrittel (Institutskonferenz, Studienkommission) oder die Hälfte (Personalkommission, Berufungskommission) der Stimmen, besaß also gegenüber der Gruppe der Professoren große

---

<sup>4</sup> Briefliche Mitteilung von Prof. GSTETTNER an den Autor vom 29.7.2002. PAB.

<sup>5</sup> Vgl. in diesem Buch S. 756.

<sup>6</sup> UOG 1975, § 50, Abs. 1.

<sup>7</sup> Vorlesungsverzeichnisse der Universität Innsbruck, SS 1975 – SS 1981. UAI.

<sup>8</sup> REDOLFI 1990, 186, 183ff.

<sup>9</sup> Ebenda, 206.

<sup>10</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 222ff.

Macht. Dadurch fühlten sich Mittelbau und Studierende für ihren jahrelangen Kleinkrieg gegen WEISS als hochschulpolitische Vorkämpfer anerkannt. Im Bewußtsein, siegreich und unter der Parole „Demokratisierung“ moralisch überlegen gewesen zu sein, erschien die Unverträglichkeit gegenüber WEISS als Institutsvorstand vielen als gerechtfertigt. „Der Institutskonflikt“ war „längst nicht bewältigt und polarisiert(e) Lehrende ebenso wie Studierende“.<sup>11</sup>

Ein neuer Anlaß dafür war, daß WEISS sich mit Erfolg weigerte, die Anträge der Assistenten GSTETTNER und SEIDL, die nun dem Psychologischen Institut angehörten, auf Lehraufträge im Institut für Erziehungswissenschaft zu bewilligen. Dagegen half auch keine Unterschriften-Sammlung bei den Studierenden.<sup>12</sup>

Ein wesentlicher Streitpunkt war die *Ordnung der Studien- und Prüfungserfordernisse*. Dieser Streit zog sich bis zum Jahre 1983 hin, als endlich mit fast zehnjähriger Verspätung der erste gesetzeskonforme „Studienplan für die Studienrichtung Pädagogik an der Universität Innsbruck“ von der Studienkommission beschlossen und vom Wissenschaftsministerium genehmigt wurde.<sup>13</sup> Bis dahin wurden die Studienanforderungen von WEISS festgelegt, „aber nur von einem Teil der Studierenden angenommen. Ein anderer Teil ..., zentriert um die offiziell gewählte Studentenvertretung, negiert diese Vorschriften, indem er auf die gesetzlichen Bestimmungen der Rigorosenordnung verweist“<sup>14</sup>, die eine völlig freie Gestaltung des Studiums zuließen<sup>15</sup>.

Die Studentenvertretung und die von ihr gestützten studentischen Arbeitsgruppen solidarisierten sich weitgehend mit der Arbeitsgruppe für Sozialisationsforschung im Psychologischen Institut sowie mit den Assistenten RATHMAYR und WALTER im Institut für Erziehungswissenschaft. Die studentischen Aktivisten betrieben einerseits „permanente Lehrveranstaltungs-kritik“ und wollten einen neuen Studienplan erarbeiten, andererseits wurde „versucht, das Inkrafttreten der neuen

---

<sup>11</sup> REDOLFI 1990, 190.

<sup>12</sup> Ebenda, 183f.

<sup>13</sup> Ausgearbeitet von der Studienkommission, von ihr beschlossen am 24.3. und 22.11.1983, ministeriell genehmigt am 5.7.1983; verlautbart am 2.2.1984 im Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1983/84, 27. Stück, 183–187, in Kraft getreten am 3.2.1984.

<sup>14</sup> REDOLFI 1990, 188.

<sup>15</sup> Philosophische Rigorosenordnung vom 3. September 1945 bei ERMACORA 1956, 470ff.

Studienordnung so lange wie möglich hinauszuzögern, um die Freiräume der Rigorosenordnung für möglichst viele Studierende offenzuhalten“.<sup>16</sup>

Die WEISS-feindliche Fraktion bekannte sich zu „einem kritischen Wissenschaftsverständnis, das die Befreiung der Subjekte aus ihren Abhängigkeiten, Selbstbestimmung und Emanzipation einfordert“<sup>17</sup>. Sie lehnte eine schrittweise Einführung der Studienanfänger in das pädagogische Grundwissen ab, weil „es so etwas wie pädagogisches Grundlagenwissen gar nicht gibt“. „Der Erwerb von Theorie kann nicht auf dem Kanon von Grundkenntnissen stufenförmig und linear verlaufen (wie es etwa in den Naturwissenschaften möglich ist)“<sup>18</sup>.

Unter dieser Voraussetzung wurden in Zusammenarbeit mit KÖCKEIS, RATHMAYR, SEIDL und WALTER „studentenzentrierte Lehrveranstaltungen“ organisiert. Nachdrücklich wurde „für den selbstreflexiven Umgang mit Theorie“, für „Projektarbeit und selbstbestimmtes Studium“ geworben und „gegen verschulte Studiengänge“ polemisiert. „Das studentische Engagement“ galt im Sinne der emanzipatorischen Protestbewegung der „Neuen Linken“ „vor allem ... der Kritik des Bestehenden und Verordneten“<sup>19</sup>. Gesucht wurde eine „Lernform, die die Aneignung selbstreflektiver Kompetenz erlaubt“. Die Parole hieß „*alternatives Lernen*“ in Kleingruppen an „Projekten“. Es war als Alternative gedacht zum „Lernen im traditionellen Sinn“, das „individualistisch“ erfolge und bei dem „zunehmende ... Anpassung mit Herrschaft und Besitz belohnt wird“. „Traditionelles Lernen“ galt als „Domestizierung“, verstanden als „Verlernen von menschlichen Glücksbedürfnissen“. Man wachse dadurch „viel zu schnell in sozial vorgeformte, herrschaftlich ausgelegte Beziehungskonstellationen hinein“<sup>20</sup>.

Im Anschluß an RUMPF wurde ein „*projektorientiertes Studium*“ gefordert, das sich durch „Selbstbestimmung der Beteiligten anstelle von Fremdbestimmung durch eingefahrene Autoritätsbeziehungen

---

<sup>16</sup> REDOLFI 1990, 191.

<sup>17</sup> Ebenda, 190.

<sup>18</sup> AULL u.a. 1980, Beitrag 2. Hier zitiert nach REDOLFI 1990, 191 und 196.

<sup>19</sup> REDOLFI 1990, 192.

<sup>20</sup> ENGELE 1982 (87, 86) im Bericht über eine im WS 1980/81 von SEIDL betreute „Lernveranstaltung“ über „Biographische Interviews als Methode der Sozialisationsforschung“, die auf Berichten aus der eigenen Lebensgeschichte der 9 Teilnehmer aufbaute und viel „Selbstbetroffenheit“ und ‚reflektiert eingeholte Unsicherheit‘ der eigenen Identität“ erzeugt habe.

und Hierarchien“ auszeichne und „interdisziplinär“ angelegt sein soll. „Anstatt fortschreitende Isolierung von Ansätzen durch Spezialisierung zu betreiben“, müsse die „Trennung zwischen den Fachbereichen je nach Problemstellung“ aufgehoben werden.<sup>21</sup>

Die Ignorierung, ja sogar Leugnung eines Kanons von Grundkenntnissen der Pädagogik, die Hinwendung zu Themen, die subjektive „Betroffenheit“ erleben lassen, und die Beschäftigung mit kritischer Weltdeutung und egalitärer Gesellschaftsreform haben dazu beigetragen, daß das traditionelle Selbstverständnis, die Aufgaben, Inhalte und Grenzen des Faches Erziehungswissenschaft immer mehr in Vergessenheit gerieten.

Das Interesse verlagerte sich in zwei Richtungen: erstens auf das riesige Feld der sogenannten *Sozialisationsforschung*, d.h. eines interdisziplinären Studiums des Werdens und Wandels der Persönlichkeit unter den Einflüssen gesellschaftlich-kultureller Lebensbedingungen. Bezeichnend ist dafür, daß WALTER 1986 zu erwägen gab, den Namen des Instituts „dem gewandelten Selbstverständnis entsprechend“ zu ändern, sodaß „sich das Institut nicht mehr erziehungswissenschaftliches, sondern sozialisationswissenschaftliches nennt“.<sup>22</sup>

Das zweite Interessengebiet war die *psychoanalytische Deutung des „Subjekts“*, der Innenwelt und der Sozialbeziehungen der Menschen in aufklärender und psychotherapeutischer Absicht. Beide Gebiete waren miteinander verschränkt und boten viele Anreize zu sozialpsychologischen und tiefenpsychologischen Studien, zur Analyse eigener und fremder Lebensgeschichten wie für Unternehmungen zur psycho-sozialen Hilfe. Das kam jenen Studierenden entgegen, die ausgebildete Sozialarbeiter waren und sich fortbilden wollten, aber auch jenen, die sich vergeblich um einen Studienplatz in einer Sozialakademie beworben hatten und dann ersatzweise mit ihrem Berufsziel Sozialarbeit in das erziehungswissenschaftliche Studium geraten sind. Für diesen Interessentenkreis ist ein besonderer *Schwerpunkt für „psychosoziale Arbeit“ und die Integration von Behinderten* entstanden.

Die Verschränkung der Interessengebiete Sozialisationsforschung und Psychoanalyse zeigte sich auch im Themenkreis „*Feministische*

---

<sup>21</sup> HASENAUER 1984 (35f.) im Bericht über ein „selbstorganisiertes studentisches Lernprojekt“ am Innsbrucker Institut als Versuch, „im alltäglichen Kontext der Universität Gegenerfahrungen zu ermöglichen“, die sich durch „Betroffenheit der Subjekte“ und „solidarische Gruppenerfahrungen“ auszeichnen.

<sup>22</sup> HANS JÖRG WALTER in einem Interview bei REDOLFI 1990, 211.



*Gesellschafts- und Kulturanalyse*“, der ungefähr ab 1990 aufgeblüht ist.

Neben diesen außerpädagogischen Interessengebieten wurde innerhalb der Pädagogik vor allem die *Hochschuldidaktik* bearbeitet. Dabei stand die Beschäftigung mit sich selbst im Zentrum: es ging um Lehr- und Prüfungsformen der Pädagogik<sup>23</sup>, um die Formen des Studiums, der Vermittlung und Aneignung pädagogischer Theorien<sup>24</sup>, der „Wissensintegration und Paradigmenvielfalt im (post)modernen Pädagogikstudium“<sup>25</sup>. Diese Bemühungen wurden 1986 vom damaligen Bundesminister für Wissenschaft und Forschung HEINZ FISCHER (SPÖ) mit dem österreichischen „Staatspreis für hervorragende Leistungen in der Hochschuldidaktik“ ausgezeichnet, der 1985 zum erstenmal von seinem Ministerium ausgeschrieben worden war. Das Innsbrucker Institut hat ihn unter rund 20 Mitbewerbern für seinen Bericht „Lehren und Studieren der Erziehungswissenschaften – Versuche ganzheitlicher Veränderung von Lehr- und Lernprozessen am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck“ gewonnen. Besonders hervorgehoben wurde „die Kooperation der (studentischen) Institutsgruppe, die auch zahlreiche Krisen und Konflikte bewältigte“, beim Entwurf „interessensbezogener“ und „selbstreflexiver“ Unterrichtsmodelle für „problemorientiertes wissenschaftliches Arbeiten“, das „in kommunikative Prozesse“ (Gruppenarbeit) „eingebettet“ ist.<sup>26</sup>

Diese Interessenverlagerung vom Kern der Pädagogik auf Randgebiete und Nachbarfächer hat Folgen gehabt für das Lehrangebot, die Forschungsthemen der Dissertanten, die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und das Erscheinungsbild des Instituts in der Universität wie in der Öffentlichkeit.

Bevor darauf eingegangen wird, ist aber ein Blick auf die *personellen und institutionellen Veränderungen* angebracht, die im Institut seit 1975 eingetreten sind. Personell fällt die enorme Zunahme der Studierenden auf und die Expansion des Lehrkörpers durch Habilitationen,

---

<sup>23</sup> Vgl. WEISS 1974, 28–65, 246–351; RATHMAYR/WAGNER 1976; RATHMAYR 1984; RATHMAYR/SCHRATZ 1986.

<sup>24</sup> Vgl. HUG 1990, 1991, 1996.

<sup>25</sup> Titel eines Forschungsprojektes. HUG 1991, 14.

<sup>26</sup> SCHILLING 1986 (Erläuternder Einschub vom Verfasser). Zur Kehrseite dieser unverdient hochgelobten „Modelle“ aus studentischer Sicht vgl. in diesem Buch S. 673ff.

Lehrbeauftragte und Gastprofessoren. Institutionell sind die Einführung des Diplomstudiums der Pädagogik mit dem zugehörigen Studienplan und die Ausgliederung der Lehrerbildung und Schulforschung im Jahre 1997 die folgenreichsten Neuerungen.

Die *Menge der Studierenden* mit dem Hauptfach Pädagogik betrug im Wintersemester 1974/75 nur 163 Personen. Davon waren 82 Männer und 81 Frauen.<sup>27</sup> Sie ist in den Achtzigerjahren zunächst langsam und dann rasch angestiegen. Auffällig war dabei nach wie vor die geringe Zahl der Absolventen. Im WS 1979/80 gab es 232 Studierende und 2 Absolventen; im WS 1980/81: 290 Studierende und 2 Absolventen; im WS 1981/82: 239 Studierende und 2 Absolventen; im WS 1982/83: 342 Studierende und 12 Absolventen.<sup>28</sup> Im WS 1989/90 hat die Zahl der Studierenden 1085 Personen erreicht<sup>29</sup>.

Im Studienjahr 1995/96 war die Zahl der Diplom-Studierenden auf 1037 angestiegen; davon waren 235 Männer und 802 Frauen. Dazu kamen noch 41 Studierende nach alter Studienvorschrift, davon 19 Männer und 22 Frauen; ferner 141 Doktoratsstudien nach abgeschlossenem Diplomstudium, davon 35 Männer und 106 Frauen. Das ergab insgesamt 1.219 Studierende der Pädagogik im Hauptfach; davon waren 289 Männer und 930 Frauen. Außerdem waren für das Lehramt Philosophie, Pädagogik und Psychologie (PPP) 129 Personen inskribiert, davon 54 Männer und 75 Frauen.<sup>30</sup> Im Studienjahr 1999/2000 wurden 1.552 Diplom-Studien der Pädagogik gezählt, darunter 340 von Männern und 1.212 von Frauen<sup>31</sup>. Dazu kamen noch 195 Doktoratsstudierende<sup>32</sup> sowie 90 Studierende für das Lehramt Philosophie, Pädagogik und Psychologie (PPP).<sup>33</sup> Für das Jahr 2001 wurden 1.623 Studierende angegeben. Eine relativ große, aber nicht genau bekannte Anzahl waren „*Teilzeitstudierende*“ (Berufstätige, AlleinerzieherInnen, weiter weg wohnende Studierende).<sup>34</sup>

Bis zur Errichtung eines selbständigen „Instituts für Lehrer/innenbildung und Schulforschung“ im Jahre 1997 war auch „die *allge-*

<sup>27</sup> ÖHS 1974/75, 74.

<sup>28</sup> FRIEDRICH 1989, 300 nach Angaben der Quästur der Universität Innsbruck.

<sup>29</sup> BMfWF: Hochschulbericht 1990, Bd. 2, Anhang, Tabelle 6.27.

<sup>30</sup> ÖHS 1995/96, 127f.

<sup>31</sup> ÖHS 1999/2000, 137.

<sup>32</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 217.

<sup>33</sup> ÖHS 1999/2000, 137. Die in diesem Werk Bd. 1, 216 nach Angaben des BMfWF genannte Zahl von 324 ist falsch.

<sup>34</sup> Informationsblatt 7 des IEI vom WS 2001/02, S. 1.

meine pädagogische Ausbildung“ der *Lehramtskandidaten*<sup>35</sup> der Geisteswissenschaftlichen und Naturwissenschaftlichen Fakultät<sup>36</sup> im Umfang von mindestens 10 Semesterwochenstunden zur Gänze vom Personal des Instituts für Erziehungswissenschaft (ab 1978: für Erziehungswissenschaften) zu leisten. Da Lehramtsstudierende in der „Österreichischen Hochschulstatistik“ bedauerlicherweise nicht gesondert ausgewiesen werden, sind dort keine genauen Zahlen der inskribierten Personen zu finden<sup>37</sup>.

Die Abteilung für Datenanalyse der Universität Innsbruck verfügt jedoch zumindest ab WS 1986 über Inskriptionszahlen der Lehramtsstudierenden. Sie lagen bis zum Jahre 2000 kontinuierlich etwas über 3.000 Personen (WS 1986: 3.204; 1990: 3.071; 1995: 3.365; 2000: 3.076). Im WS 2001 ist sie auf 2.298 Studierende zurückgegangen.<sup>38</sup> Die Menge der *Absolventen* von Lehramtsstudien war im Verhältnis zu den Inskriptionszahlen relativ gering. Sie betrug z.B. im Studienjahr 1989/90 222 Personen (davon 52 in Religionspädagogik und 25 in Wirtschaftspädagogik)<sup>39</sup> bei 3.145 inskribierten Lehramtsstudierenden im WS 1989/90.

Die *Expansion des Lehrkörpers* ist bereits früher erwähnt worden<sup>40</sup>. Die Zahl der *Professuren* hat sich nur geringfügig erhöht. Zu den zwei ordentlichen Professuren kam 1983 eine außerordentliche Professur für Schulpädagogik, die mit WIESER besetzt wurde. Sie trat 1997 vorzeitig in den Ruhestand. Nach ihrem Abgang wurde das Fach Schulpädagogik dem 1997 gegründeten „Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung“ zugewiesen<sup>41</sup>. An seiner Stelle wurde erstmals in

---

<sup>35</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 169ff.

<sup>36</sup> Für die Studienrichtungen Religionspädagogik und Wirtschaftspädagogik hatten die Katholisch-Theologische Fakultät bzw. die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät selbst zu sorgen.

<sup>37</sup> Auch der Zentrale Informatikdienst (Abteilung für Datenanalyse) der Universität Innsbruck besitzt erst ab WS 1986/87 Daten dazu, die jedoch *alle* Lehramtsstudien betreffen und jene nicht gesondert ausweisen, die an der Theologischen und der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät absolviert wurden. Briefliche Mitteilung des Sachbearbeiters Mag. THOMAS HANSER vom 15.5.2002 an den Verfasser.

<sup>38</sup> Vorstehende Quelle: Lehramtsstudierende an der Universität Innsbruck 1986–2001.

<sup>39</sup> ÖHS 1990/91, 232, 250.

<sup>40</sup> Vgl. in diesem Buch S. 589, 592.

<sup>41</sup> Vgl. in diesem Buch S. 664.

Österreich eine außerordentliche Professur für „*Feministische Kultur- und Sozialwissenschaften einschließlich feministischer Pädagogik*“ errichtet<sup>42</sup> und 1997 mit der deutschen Soziologin KORNELIA HAUSER besetzt.<sup>43</sup>

Es blieb also seit 1983 unverändert bei drei Professuren. Geändert haben sich jedoch deren Widmungen. Als WEISS im Jahre 2000 emeritiert wurde, hat das Institut dessen Stelle in eine Professur „für *Erziehungswissenschaft der Generationen*“ umgewidmet.

In diesen Umwidmungen kam eine inhaltliche Neu-Orientierung des Instituts auch öffentlich zum Ausdruck, die sich intern schon längst vollzogen hatte. Der Name „Feministische Pädagogik“ erwies sich rasch als pädagogische Tarnbezeichnung für „Feministische Gesellschafts- und Kulturanalyse“ in ihrer ganzen Breite ohne Bezug zur Pädagogik<sup>44</sup>.

Im Text der Stellenausschreibung für „Erziehungswissenschaft der Generationen“ wurde deutlich, daß man sich dieses bisher unbekannte „Fach“ als eine Mischung aus Historischer Anthropologie und Sozialisationstheorien vorstellte, in der Erziehung und Erziehungstheorien bloß am Rande vorkommen: „Dieses Fach umfaßt Fragen des geschichtlichen Wandels und der gegenwärtigen Bedingungen menschlicher Entwicklung und Lebensformen in kulturellen, sozialen und personalen Zusammenhängen sowie die Anwendung dieser Zugänge auf Problemfelder des Erziehungs- und Bildungsbereiches, insbesondere das Verhältnis der Generationen, die Sozialformen des Aufwachsens, die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und die psychosozialen Bedingungen des Lebenslaufes“.<sup>45</sup> Diese verschwommenen Angaben sind nicht nur für die Interessenverschiebung im Institut bezeichnend, sondern auch für die begrifflich und logisch-systematisch unscharfe Denkweise, die dort üblich geworden ist.

Nun ein Blick von den Professuren auf die Dienstposten für *Assistenten* und sonstige Angehörige des Mittelbaues (Bundeslehrer im

---

<sup>42</sup> Ausschreibung im Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1995/96, 17. Stück, Nr. 209, 226.

<sup>43</sup> Vgl. in diesem Buch S. 728ff.

<sup>44</sup> Vgl. Die Studienrichtung Pädagogik. Herausgegeben von der Studienkommission Pädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Wintersemester 1997/98, 56f.

<sup>45</sup> Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 2000/2001, 8. Stück, Nr. 134.

Hochschuldienst). Sie sind seit 1974 von 8 auf 11 bis 12 in den Neunzigerjahren angestiegen<sup>46</sup>. Bei den Stelleninhabern zeigt sich teilweise eine ununterbrochene Verweildauer über Jahrzehnte.<sup>47</sup>

Gesetzlich durfte die „Gesamtverwendungsdauer als Hochschulassistent“ nicht mehr als zehn Jahre betragen. Spätestens nach sechs Jahren mußte die wissenschaftliche Eignung zur Habilitation auf Grund „überdurchschnittlicher Leistungen“ oder die Entlassung ausgesprochen werden. Wer sich zu habilitieren vermochte, konnte unbefristet bis zur Erreichung des Pensionsalters weiterbestellt werden. Wenn nach den „bisherigen wissenschaftlichen Leistungen der Erwerb der Lehrbefugnis als Hochschuldozent zu erwarten ist“, war eine Weiterbestellung auch „bis zu einer Gesamtverwendungsdauer von 14 Jahren“ zulässig. Es kam also auf „eine möglichst frühe Auslese der für die Laufbahn als Hochschullehrer Geeigneten“ an.<sup>48</sup> Wurde sie versäumt, dann war es später schwierig, eine Habilitation ungeeigneter oder „grenz-habilitabler“ Assistenten zu verhindern, weil „Kollegialität“ und Rücksichtnahme auf ihr unsicheres berufliches Fortkommen außerhalb der Universität zur Nachsicht auf Kosten der Einhaltung strenger Qualitätsmaßstäbe zwangen.

Jeder neu in das Institut eingetretene Assistent oder Bundeslehrer im Hochschuldienst wurde von Anfang an mit einem *Lehrauftrag* betraut – auch auf Fachgebieten, für die er nicht ausgebildet war. Die gesetzliche Bestimmung „Voraussetzung für die Ernennung zum Hochschulassistenten ist der Nachweis der Vollendung der Hochschulbildung des Faches, in dem der Hochschulassistent verwendet werden soll“<sup>49</sup>, wurde in mehreren Fällen umgangen. Mit dem Lehrauftrag war auch die Prüfungserlaubnis für jene Veranstaltungen verbunden, auf die sich der Lehrauftrag erstreckte.

Durch die bezahlten Lehraufträge, die eine erhebliche Erhöhung des Einkommens brachten, wurde das Lehrangebot schrittweise um Lehrinhalte erweitert, die bis dahin von den Professoren nicht behandelt worden sind. Das war häufig ein Gewinn, hatte aber zunehmend auf der Suche nach Themen auch Abschweifung in modische Randgebiete des Faches zur Folge sowie auf Seiten des Institutsvorstandes

---

<sup>46</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 213.

<sup>47</sup> Quelle: Personalstände in den Vorlesungsverzeichnissen.

<sup>48</sup> Hochschulassistentengesetz 1962, § 6. ERMACORA 1972, 600f., 599 (Kommentar).

<sup>49</sup> HAG 1962, § 2, 1. ERMACORA 1972, 597.

und der anderen Professoren Verlust der Übersicht und der Qualitätskontrolle des Unterrichts.

Während der sechsjährigen Vakanz der Professur Pädagogik I zwischen 1975 und 1981 betrug das Verhältnis der Menge der Lehrveranstaltungen von WEISS als einzigem Professor zu denen des Mittelbaues mit Lehrauftrag zwischen 1:4 (WS 1979/80) und 1:5 (WS 1980/81). Obwohl gesetzlich nur zu 2 bis 4 Semesterwochenstunden verpflichtet<sup>50</sup>, erteilte damals jeder der altgedienten Assistenten LARCHER, WALTER, KROATH und RATHMAYR zwischen 8 und 12 Semesterwochenstunden Unterricht. Während WEISS sich mit relativ wenigen gleichbleibenden Themen befaßte und methodologisch auf quantitative Verfahren beschränkte, griffen die Assistenten auch neue Themen auf wie „Psychoanalyse für Pädagogen“, „Geschlechtsrollen: Die Problematik rollenspezifischer Erziehung“, „Familienleben“ (WALTER), „Medienerziehung“, „Kinderbücher“ (LARCHER), „Theorien zur Identitätsbildung“ (RATHMAYR), „Sexualität und Ideologie“ (KROATH), „Frauenemanzipation und Erziehung“ (HEIZER). Methodologisch boten sie als notwendige Ergänzung qualitative Verfahren an wie „Geisteswissenschaftliche Forschungsmethoden“, „Narrative Pädagogik“ (LARCHER) und „Interpretative Forschungsmethoden“ (WALTER).<sup>51</sup> Das macht verständlich, warum sich der Mittelbau damals als tragende Säule des Instituts eingeschätzt und verhalten hat.

Das wichtigste personelle Ereignis dieser Epoche war der Dienstantritt von HIERDEIS im Herbst 1981. Auch danach hat der Mittelbau wesentlich zum Lehrangebot beigetragen. Die meisten seiner Mitglieder haben sich ab Mitte der Achtzigerjahre habilitiert. Dazu kamen auswärtige Bewerber um die Lehrbefugnis als Universitätsdozent. Zwischen 1973 und 2001 sind insgesamt 21 *Habilitationen* erfolgt. Dadurch wurde nicht nur das Lehrangebot an frei gewählten Themen vergrößert, sondern vor allem auch der Personenkreis ausgedehnt, der zur Annahme von Doktoranden und zur Begutachtung von Dissertationen berechtigt ist. Wie später zu zeigen sein wird, haben nicht alle Habilitierten die wissenschaftliche Pädagogik bereichert. Es gab darunter auch Fälle, die die Verwirrung vermehrt und das Leistungsniveau verschlechtert haben.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> BDG 1979, § 180b. Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, Jahrbuch 1999, 312f.

<sup>51</sup> Vorlesungsverzeichnisse und Personalstände der Universität Innsbruck. UAI.

<sup>52</sup> Vgl. in diesem Buch S. 735–861.

Die Zahl der *Lehrbeauftragten*, die nicht Institutsbedienstete waren, ist lange niedrig geblieben. Zur Vorgeschichte sei daran erinnert, daß das Unterrichtsministerium die Philosophischen Fakultäten bereits 1924 durch Erlaß angewiesen hat, „Vortragende aus der *Methodik (der besonderen Unterrichtslehre) der Mittelschullehrfächer*“ sowie für „eine einführende Vorlesung über die Aufgaben des Mittelschullehrers“ zu bestellen<sup>53</sup>. Im Jahre 1966 gab es an der Innsbrucker Universität 12 Lehrbeauftragte dieser Art<sup>54</sup>. Sie werden hier jedoch nicht berücksichtigt, weil sie den für die Lehrinhalte der Schulfächer zuständigen Wissenschaften näher standen als der Pädagogik und auch (im Einvernehmen mit der Schulbehörde) von den Professoren dieser Wissenschaften ausgewählt wurden.

Die Lehraufträge für *Pädagogik* (ausgenommen „besondere Unterrichtslehre“ oder Fachdidaktik) haben in Innsbruck erst 1963 mit der Bestellung von IGNAZ ZANGERLE für „Theorie der Erwachsenenbildung“ begonnen<sup>55</sup>. 1980 waren neben ihm 4 weitere Lehrbeauftragte tätig, insgesamt also 5. 1985 waren es 21, 1990 schon 34, 1995 bereits 48 und im Wintersemester 2000/01 wurde der höchste Stand mit 74 Personen pro Semester erreicht.<sup>56</sup> Wie diese Menge sinnvoll eingesetzt und das Niveau ihrer Veranstaltungen überprüft werden konnte, ist schwer vorstellbar.

Es würde hier zu weit führen, alle Lehrbeauftragten zu charakterisieren und sämtliche Lehrveranstaltungen zu nennen, durch die sie die Ausbildung der Studierenden beeinflußt haben. Es kann nur die Spannweite der Themen beleuchtet und auf einige inhaltliche Tendenzen hingewiesen werden. Zu berücksichtigen ist dabei, daß bloß 70 bis 75 Prozent der Lehrbeauftragten promoviert waren, während die übrigen teils nur Magister- oder Diplomgrade hatten, teils ohne Universitätsabschluß waren.

Bezahlte wie unbezahlte Lehraufträge konnten kurzfristig ohne viel Mühe erteilt und arbeitsrechtlich problemlos befristet werden. Durch sie ließen sich mit geringen Kosten relativ schnell Vortragende für bisher unberücksichtigte Gebiete und aktuelle Fragen gewinnen. Sie waren ein Mittel, um neue Ideen und Praktiken aus der Pädagogik,

---

<sup>53</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. I, 153f.; MOSSE/REITTERER 1934, 5.

<sup>54</sup> Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck WS 1966/67, 142f.

<sup>55</sup> Vgl. in diesem Buch S. 518ff.

<sup>56</sup> Vorlesungsverzeichnisse 1980 bis 2000/01. UAI.

ihren Nachbarfächern und sonstigen Kulturbereichen einzubringen. Sie dienten insbesondere auch als Mittel, um jenen Lehrinhalten im Institut übermäßiges Gewicht zu verschaffen, die den weltanschaulich-politischen, fachlichen und methodologischen Interessen der Mehrheit des beamteten Lehrpersonals entsprachen. Zugleich konnten damit Gefolgsleute personalpolitisch gefördert und Netzwerke begünstigt oder neu geknüpft werden, die deren Einflußbereich erweiterten. Das zeigte sich besonders deutlich im feministischen, psychoanalytischen und integrationspädagogischen Lehrbereich.

Bevorzugt wurden aber auch Lehraufträge, von denen man sich die Erschließung neuer außerschulischer Berufsfelder für Pädagoginnen und Pädagogen versprach. Dazu gehörten Grundlagen der Psychotherapie, der Sozialhilfe und des Beratungswesens bis zur „Sterbebegleitung“, Erwachsenenbildung, Betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie Kultur- und Medienarbeit.

Dementsprechend waren Lehraufträge für nicht-pädagogische Themen häufiger als für pädagogische. Die *pädagogischen* füllten zum geringeren Teil Lücken im konventionellen Programm des Faches wie „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Bedeutung der biologischen Anthropologie für die Pädagogik“ (BERNHARD HASSENSTEIN), „Evolution und Erziehung“ (UWE KREBS), „Ethnopädagogik“, „Montessoripädagogik“, „Freinetpädagogik“, „Waldorfpädagogik“, „Visionen einer kindgerechten Schule“, „Schülerschulen in Barbiana und anderswo“, „Sexualität und Erziehung“, „Politische Bildung“, „Jugendarbeit: Organisations- und Veranstaltungsdidaktik“ und „Erwachsenenbildung“.

Häufiger waren *neue pädagogische Themen und aktuelle Randthemen der Pädagogik* wie „Pädagogik der Befreiung in Lateinamerika“, „Kritische Theorie und Pädagogik“, „HABERMAS und die Sprache der Erziehungswissenschaft“, „Theorie der Halbbildung“, „Kritische Bildungstheorie und Bildungskritik“, „Bildung und Politik“, „Arbeit, Herrschaft und Erziehung“, „Pädagogik des Neokonservatismus“ (HELMUT FEND), „Französische Diskurstheorie und Pädagogik“, „Sozialpolitik 2000 und Pädagogik“, „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturelles Lernen in der Schule“, „Antirassistische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Fußballsport“, „Zur Pädagogik der sexuellen Revolutionen“, „Wider die Angst der Kinder. Ansätze einer kritischen Ökopädagogik“, „Integrative Schulentwicklung“, „Offene Schule – offener Unterricht – ein Weg zur kindgerechten Schule für ALLE Kinder“, „Erziehung – und damit eine Schule ohne Ausgrenzung – ist ein



Menschenrecht“, „Qualität von Schule sichern: Evaluation zwischen Vermessen und Entwickeln“, „Wie Schulen lernen: Pädagogischer Eros und organisationales Lernen“, „Lebenslanges Lernen in der EU: Neue Optionen für die Vereinbarkeit von Leben, Lernen und Arbeiten“, „Projektunterricht – selbstbestimmtes Lernen“, „Lernen als Konstruktion der Wirklichkeit“, „Lehren und Lernen im weltweiten Netz“, „Bildungssoftware: Gestaltung, Produktion, Bewertung“, „Zukunftsorientiertes Bildungsmanagement: weiblich, männlich oder androgyn?“, „Vom Erziehungswissenschaftler zum Trainer“, „Pädagoginnen in Unternehmen“, „Zweifelhafte Professionalisierung. Zum Verschwinden der Inhalte im Bildungs- und Sozialmanagement“, „Die Rechte des Kindes: zur Neuorientierung der pädagogischen Primärbeziehung“, „Theoretische und sozialpolitische Aspekte der Kinderschutzarbeit“, „Glück und Konsum. Werteeziehung und Kinderphilosophie“.

Noch ungleich größer war die Menge und Spannweite der *außerpädagogischen Themen* von Lehrbeauftragten. Sie zeigen an, was zwischen 1985 und 2000 bei Kultur- und Sozialwissenschaftlern besonderes Interesse ausgelöst hat. Die Spannweite reicht von „Arbeitsmigration und Asyl“ bis zu „Symbol und Heilung. Vom Schamanismus zu New Age“, von der „Aktualität des Ästhetischen“ zu „Körper – Schönheit – Jugend. Zur Krankheit der Moderne“, von der „Geschichte des Hexenwahns“ zu „der faule Neger“. Eine Geschichte des weißen Kreuzzuges gegen den schwarzen Müßiggang“, von „Die Sünde der Unkeuschheit“ bis zu „Erkundungen über Homosexualitäten“, von „Religion, traditionelle Heilung und Hexenglauben in Afrika“ über „Mythologie, Religion und Philosophie der Indianer Nordamerikas“ zur „Türkischen Alltagskultur“, von der „Psychologie des Rechtsextremismus“ bis zu „Kunst als Form der Erkenntnis mit besonderem Augenmerk auf Religion und Ethik“ usw. Dazu kamen wie beim Stammpersonal und den Gastprofessoren noch die breiten Themenkreise Psychoanalyse, Feminismus, Marxismus und Postmoderne, über die später ohne Differenzierung nach dem akademischen Status der Lehrenden zusammenhängend berichtet wird<sup>57</sup>.

Zunächst aber noch ein Blick auf die *Gastprofessuren*. Sie waren im Institut bis zum Ende der Achtzigerjahre äußerst selten. Für sie galt folgende gesetzliche Vorschrift: „Gastprofessoren sind Professoren, Gastdozenten sind Dozenten einer anderen in- oder ausländischen

---

<sup>57</sup> Vgl. in diesem Buch S. 666ff.

Universität (Hochschule), die vom zuständigen Kollegialorgan zur Abhaltung bestimmter Lehrveranstaltungen auf bestimmte oder unbestimmte Zeit eingeladen wurden. Der Beschluß bedarf der Genehmigung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung, wenn der Betreffende keine Lehrbefugnis (*venia docendi*) an einer österreichischen Universität besitzt.<sup>58</sup> Der erste und für Jahrzehnte einzige Gastprofessor war im Sommersemester 1949 der Salzburger Professor FRIEDRICH SCHNEIDER<sup>59</sup>.

Der neue Anfang wurde 1985 mit der sozialistischen Berliner Privatdozentin für Soziologie und Frauenforschung FRIGGA HAUG (1937– )<sup>60</sup> als Gastdozentin gemacht. Auch später dominierten nach Fachgebiet und Dauer der Tätigkeit Dozentinnen für den „feministischen Theoriebereich“, die überwiegend ohne spezifisch erziehungswissenschaftliche Ausbildung waren. Die meisten kamen aus dem Fach Soziologie mit dem Schwerpunkt „Geschlechtersoziologie“ oder „Frauenforschung“<sup>61</sup>, einige aus den Fächern Philosophie<sup>62</sup>, Geschichte<sup>63</sup>, Literaturwissenschaft<sup>64</sup>, Kulturwissenschaft<sup>65</sup> und Pädagogik<sup>66</sup>.

Insgesamt sind am Institut in den 13 Jahren zwischen 1989 und 2002 72 Gastprofessoren tätig gewesen, davon 21 öfter als ein Semester. Mit 12 Semestern am häufigsten war die Professorin für Sozialpsychologie und Frauenforschung an der Fachhochschule Köln SABINE SCHEFFLER<sup>67</sup> als Gastprofessorin für Frauenforschung eingeladen, gefolgt von der Berliner Soziologin und Frauenforscherin GERBURG TREUSCH-DIETER<sup>68</sup> mit 10 Semestern zwischen 1990 und 1995.

---

<sup>58</sup> UOG 1975, § 33, I. Im UOG 1993, § 25 geändert: die Genehmigung durch das Wissenschaftsministerium ist entfallen; „Die Bestellung darf auf höchstens zwei Jahre befristet erfolgen“; „Die Bestellung ... erfolgt durch den Dekan auf Vorschlag oder nach Anhörung des Fakultätskollegiums“.

<sup>59</sup> Über SCHNEIDER vgl. in diesem Werk Bd. 1, 198, Bd. 3, VI, 4 und in diesem Band S. 449, 471, 478 sowie BREZINKA 2003a.

<sup>60</sup> Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 1128.

<sup>61</sup> Z.B. ILSE LENZ (Bochum), ELISABETH MEYER-RENSCHHAUSEN (FU Berlin), GERBURG TREUSCH-DIETER (FU Berlin).

<sup>62</sup> Z.B. CORNELIA KLINGER (Tübingen), ELISABETH LIST (Graz).

<sup>63</sup> Z.B. URSULA NIENHAUS (Humboldt U. Berlin).

<sup>64</sup> Z.B. FRIEDERIKE HASSAUER (Wien).

<sup>65</sup> Z.B. CHRISTINA VON BRAUN (Humboldt U. Berlin).

<sup>66</sup> Z.B. GERTRUD SIMON (Graz), CHRISTINA THÜRMER-ROHR (TU Berlin).

<sup>67</sup> Kurzbiographie: Studienführer Pädagogik des Instituts für das SS 2002, 79.

<sup>68</sup> Biographie und Publikationsliste in: IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 9–

TREUSCH-DIETER hat in dieser Periode folgende 2 Dissertationen als Erstbegutachterin angenommen<sup>69</sup>:

MARIA WOLF: Struktur und Ereignis. Internalisierungs- und Externalisierungsprozesse im Geschlechter-Verhältnis der Moderne (1993);

GABRIELE MARTH: Selbstverwirklichung und Selbstreduktion. Positive und negative Individualisierungsformen, untersucht am Beispiel von Tagebuchaufzeichnungen zeitgenössischer Künstlerinnen (1994).

9 Semester lang hat zwischen 1994 und 2001 der Professor für qualitative Methoden der Sozialforschung, Kultur- und Museumsmanagement der Fernuniversität Hagen THOMAS HEINZE dem Institut als Gastprofessor gedient.<sup>70</sup> Aus dem Bereich Kulturarbeit, Medienwissenschaft, „Sprache und Kommunikation“ und Medienpädagogik kamen neben ihm sechs weitere Gastprofessoren.

Einen bedeutenden Schwerpunkt bildeten sieben Gastprofessoren aus den Bereichen Psychoanalyse, Psychiatrie, Analytische Sozialpsychologie, Historische Anthropologie und Kulturosoziologie. Außerdem wurde für Lehrangebote zur Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik gesorgt, die Allgemeine Pädagogik dagegen vernachlässigt<sup>71</sup>.

Unter den 72 Personen, die als Gastprofessoren tätig waren, waren 31 Frauen. 60 Personen kamen aus dem Ausland, zumeist aus Deutschland. Englischsprachige Lehrveranstaltungen gab es nur in 2 Fällen. Von anderen österreichischen Universitäten kamen 12 Gastprofessoren: 5 aus Wien, 4 aus Klagenfurt, 2 aus Graz, eine aus Linz.

Verlässliche Angaben darüber, wieviele Studierende die Vorlesungen und Seminare der Gastprofessoren besucht haben, scheinen nicht vorzuliegen. Jedenfalls standen ihnen durch sie viele Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Horzontenerweiterung, Vertiefung und Spezialisierung offen. Da diese Lehrveranstaltungen jedoch organisatorisch überwiegend relativ kompakt in wenigen Blöcken stattfanden, war der Teilnehmerkreis schon aus zeitlichen Gründen begrenzt.

Die große Menge der Gastprofessoren ist nicht nur wegen der Kosten erstaunlich, sondern vor allem als Indiz für eine enorme Ausweitung des Lehrbetriebs über die Grenzen der Erziehungswissenschaft hinaus. Damit verbunden waren die Aufspaltung des Faches durch

<sup>69</sup> ZfP 40 (1994), 521 und 41 (1995), 498.

<sup>70</sup> Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 1174.

<sup>71</sup> Detaillierte Übersicht in diesem Buch S. 667f.

Überspezialisierung und eine erziehungstheoretische Desorientierung des Mittelbaues und der Studierenden. Darauf ist bei der Analyse der Themen von Lehrveranstaltungen, Dissertationen und Habilitationsschriften näher einzugehen.

Die Hauptverantwortung für den Lehrbetrieb, seinen Umfang, seine Qualität und seine Kosten hatte gesetzlich der *Institutsvorstand*. Ihm war dabei allerdings Folgendes aufgetragen: „die Vorsorge für die Sicherstellung der Lernfreiheit der Studierenden, insbesondere auch im Hinblick auf den Grundsatz der Vielfalt der wissenschaftlichen Lehrmeinungen und wissenschaftlichen Methoden“.<sup>72</sup> Bei der Erstattung von Vorschlägen für die Erteilung von Lehraufträgen und für die Einladung von Gastprofessoren und Gastvortragenden hatten die Vertreter der Wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Studierenden in der Institutskonferenz erheblichen Einfluß<sup>73</sup>. Auf Grund dieser gesetzlichen Bestimmungen gab es einen relativ großen Spielraum für fragwürdige Erweiterungen des Lehrangebots, sofern die Umdefinition der Erziehungswissenschaft zur allgemeinen Kultur- und Sozialisationswissenschaft mehrheitlich unterstützt wurde.

Als Institutsvorstand waren zwischen 1975 und 2002 folgende Personen tätig: 1975–1981 o. Professor RUDOLF WEISS, 1981–1985: o. Professor HELMWART HIERDEIS; 1985–1989 ao. Professorin ILSEDORE WIESER, 1989–1997: HIERDEIS, 1997–2001: Dozent HANS JÖRG WALTER, seit 2001: Dozent VOLKER SCHÖNWIESE<sup>74</sup>. Für den Führungs- und Verwaltungsstil galt folgendes: „Das Institut hat sich seit den 70er Jahren um eine flache Hierarchie und um eine kooperative Organisationsstruktur bemüht“<sup>75</sup>.

Nachdem die personelle Seite geschildert worden ist, nun ein Blick auf die *institutionellen Veränderungen*, die seit 1975 im Institut eingetreten sind. Wichtigstes Ereignis war die *Einführung des Diplom-Studiums der Pädagogik* und die damit erforderliche Festlegung der Stu-

---

<sup>72</sup> UOG 1975, § 51, 2, c in Verbindung mit den „leitenden Grundsätzen für die Tätigkeit der Universitäten“: „Vielfalt wissenschaftlicher Lehrmeinungen und Methoden“ und „Lernfreiheit“ gemäß § 1,2, c/d.

<sup>73</sup> Vgl. UOG 1975, § 49, 2, b und § 50, 3.

<sup>74</sup> Die beiden letztgenannten Dozenten seit 1997 mit dem Titel a.o. Professor (neuer Art) versehen, aber wie vorher besoldungsrechtlich auf Assistentenposten und hinsichtlich der Wahl in Kollegialorgane zur Gruppe (Kurie) der Universitätsassistenten gehörig (UOG 1993, § 27, 4).

<sup>75</sup> Informationsblatt 6 des IEI vom WS 2001/02.

dieninhalte in einem Studienplan, der nach jahrelangen Auseinandersetzungen erst 1984 Gültigkeit erlangt hat und in den Jahren 1997 und 2001 wesentlich geändert wurde.

Auffällig ist, daß das Innsbrucker Institut trotz starker Zunahme von Teildisziplinen und auf diese spezialisierter Dozenten und Gastprofessoren im Unterschied zu allen anderen österreichischen Universitäts-Instituten für Erziehungswissenschaften *keine Abteilungen* für Teilgebiete des Faches eingerichtet hat. Selbst zur Einsetzung von Arbeitsgruppen „zur Erfüllung einer bestimmten, zeitlich begrenzten Lehr- und Forschungsaufgabe“<sup>76</sup> ist es nicht gekommen. Eine Gliederung des Faches in Teilgebiete liegt nur in den Widmungen der drei Professuren und in den Studienplänen vor.

Der Innsbrucker „*Studienplan für die Studienrichtung Pädagogik*“ war von der vom Fakultätskollegium einzusetzenden drittelparitätischen Studienkommission für diese Studienrichtung zu erlassen und abzuändern<sup>77</sup>. Maßgebend für seinen Inhalt waren das besondere Studiengesetz von 1971 und die 1973 vom Wissenschaftsministerium erlassene „Studienordnung für die Studienrichtung Pädagogik“<sup>78</sup>. Der Rahmen für die Innsbrucker Festlegungen war also vorgegeben. Er enthielt einen bundesweit gültigen Fächerkatalog, der unsolid und veraltet, begrifflich wie systematisch unklar, inhaltlich einseitig und unvollständig war<sup>79</sup>.

Durch diese mangelhaften Vorgaben hat das Wissenschaftsministerium mit seinen damaligen für Pädagogik zuständigen Beratern wesentlich zur inhaltlichen Fehlentwicklung des Faches an den österreichischen Universitäten nach 1973 beigetragen. Es gab jedoch für die Studienkommissionen der Universitäten noch viel Spielraum, um diesen mangelhaften Rahmen mehr oder weniger gut auszufüllen. Da die von der Innsbrucker Studienkommission für Pädagogik erlassenen und geänderten Studienpläne der Genehmigung durch das Wissenschaftsministerium bedurften, war und blieb dieses für ihren Inhalt mitverantwortlich.

Beim Urteil über das Ministerium wie über die Mitglieder der Innsbrucker Studienkommission ist zu berücksichtigen, daß sie einem

---

<sup>76</sup> Vgl. UOG 1975, § 48; UOG 1993, § 46, 6.

<sup>77</sup> UOG 1975, §§ 57–59.

<sup>78</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 169, 182ff.

<sup>79</sup> Ebenda, 183f. zur Analyse und Kritik.

kulturwissenschaftlichen und pädagogischen „Zeitgeist“ ausgesetzt gewesen sind, der sich nicht durch logische Strenge, Klarheit und historische Fachkenntnisse auszeichnete, sondern gedankliche Unordnung, fachinternen Traditionsverlust und Empfänglichkeit für kurzlebige Moden und „postmoderne“ Beliebbarkeit begünstigte. Dieser „Zeitgeist“ hat sich verständlicherweise auf Pädagogen, denen eine solide erziehungstheoretische Grundausbildung fehlte, besonders ungünstig ausgewirkt. Da sie mit den Aufgaben, Kerninhalten und Grenzen ihres Faches zu wenig vertraut waren, brachte sie der gesetzliche Auftrag, im Studienplan „für die Vollständigkeit der Lehrgebiete ... vorzusorgen“<sup>80</sup>, in Gefahr, vorübergehende Moden für tragende Elemente des Faches zu halten. Unter dem Schlagwort „Interdisziplinarität“ wurde es kritiklos für Lehrinhalte anderer Fächer geöffnet, ohne sie erziehungstheoretisch integrieren zu können.

Was tatsächlich erziehungstheoretisches Unwissen und logisch-systematisches Unvermögen der Fachvertreter war, wurde in ihren Selbstdarstellungen als erziehungswissenschaftlicher Fortschritt ausgegeben. So wurde in den offiziellen „Erläuterungen der Studieninhalte“ durch die „Studienkommission Pädagogik“ von 1997 behauptet, daß die Pädagogik „über eine ... Systematik nicht verfüge“. Innsbruck biete eine „(post)moderne Erziehungswissenschaft“, die sich „vor allem in Bezug auf und in Auseinandersetzung mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzeptionen entwickelt“<sup>81</sup>. Der programmatische Schlüsselsatz lautete: „Die Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck präsentieren sich heute mehr als ein sozial- und kulturwissenschaftliches Studium mit pädagogischen Bezügen denn als reines Pädagogikstudium“<sup>82</sup>.

Der *Studienplan von 1983/84* ist unter dem Vorsitzenden der Studienkommission HANS JÖRG WALTER<sup>83</sup> entstanden, eines damals noch unhabilitierten Assistenten. In diesem Studienplan war die „postmoderne“ Wende noch unter den geläufigen Namen „Systematische Pädagogik (Allgemeine Pädagogik)“ und „Spezielle Pädagogik“ verbor-

---

<sup>80</sup> AHStG 1966, § 17, 2. ERMACORA 1972, 236.

<sup>81</sup> Studienkommission Pädagogik (Hg.): Die Studienrichtung Pädagogik. Innsbruck, WS 1997/98, 16.

<sup>82</sup> Ebenda, 14.

<sup>83</sup> Über WALTER vgl. in diesem Buch S. 802ff.

gen<sup>84</sup>. Die zugehörigen Lehrveranstaltungen wurden vorwiegend konventionell benannt.

Auffällig war aber, daß im zweiten Studienabschnitt unter der Kategorie „Allgemeine Pädagogik“ – neben anderen unspezifischen Themen – so spezielle Pädagogiken wie „Freizeitpädagogik“, „Medienpädagogik“ und „Gruppendynamik/Gruppenpädagogik“ wahlweise als Alternativen zur „Theorie der Erziehung/Sozialisation“ und zur „Geschichte der Erziehung und Bildung“ zugelassen waren. Diesen peripheren Spezialpädagogiken war eine höhere Zahl von Pflichtwochenstunden zu widmen (4; für „Gruppendynamik/Gruppenpädagogik“ sogar 6) als der „Theorie der Erziehung/Sozialisation“ (3). Die Studierenden konnten also die Zahl von 15 Pflichtwochenstunden im Pflichtfach „Systematische Pädagogik (Allgemeine Pädagogik)“ leicht erreichen, ohne sich der „Allgemeinen Pädagogik“ widmen zu müssen. Das war Etikettenschwindel, d.h. „unerlaubte Benutzung einer bekannten Bezeichnung für eine andere (geringere) Sache“<sup>85</sup>.

Als „Studienschwerpunkte“ wurden im Studienplan von 1983 „im Rahmen der Speziellen Pädagogik“ folgende drei zur Wahl gestellt: Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Sozialpädagogik.

Der geänderte *Studienplan von 1997* wurde von der Studienkommission Pädagogik unter dem Vorsitz des 1996 habilitierten Dozenten THEO HUG<sup>86</sup> ausgearbeitet<sup>87</sup>. Er ist als Beispiel für die Auflösung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin bereits im ersten Band dieses Buches kritisch beleuchtet worden<sup>88</sup>. Hier genügt der Hinweis, daß nunmehr zur „Systematischen Pädagogik“ folgende „Theoriebereiche“ gezählt wurden: „1. Allgemeine Aspekte wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Diskurse“, „2. Aktuelle wissenschaftliche, politische und gesellschaftliche Diskurse“, „3. Diskurse zur Geschlechterdifferenz“.

Unter dem Namen „Spezielle Pädagogik“ wurden folgende sieben „Theorie-Praxis-Bereiche“ zur Wahl angeboten: „Psychosoziale Arbeit

---

<sup>84</sup> Studienplan für die Studienrichtung Pädagogik an der Universität Innsbruck. Genehmigt vom BMfWF am 5.7.1983. Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1983/84, 27. Stück, Nr. 142, 183–187.

<sup>85</sup> MACKENSEN 1986, 339.

<sup>86</sup> Über HUG vgl. in diesem Buch S. 830ff.

<sup>87</sup> Genehmigt vom BMfWV am 21.6.1997. Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1996/97, 40. Stück, Nr. 391, 507–516.

<sup>88</sup> Vgl. Bd. 1, 185–188.

und Integrative Pädagogik“, „Schulanalyse und integrative Schulentwicklung“, „Weiterbildung und Kulturarbeit“, „Feministische Gesellschafts- und Kulturanalyse“, „Psychoanalytische Pädagogik“, „Medienkommunikation und Telematik“, „Aktuelle Problemfelder der Pädagogik“.

Durch das neue Universitäts-Studiengesetz vom 25. April 1997 wurde eine Abänderung des Studienplanes erforderlich. Er mußte nun „auf der Grundlage“ eines „Qualifikationsprofils“ gestaltet werden, das „die grundlegenden wissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden“ benennt, „die für die beruflichen Tätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen erforderlich sind“. „Dabei sind die Anwendungssituationen“, denen diese „in Beruf und Gesellschaft gegenüber treten werden, besonders zu berücksichtigen“.<sup>89</sup> Die nach wie vor drittelparitätisch besetzte Studienkommission hat unter dem Vorsitz des Universitätsassistenten JOSEF CHRISTIAN AIGNER<sup>90</sup> – eines Psychologen und Psychotherapeuten der psychoanalytischen Richtung – einen wesentlich geänderten und erweiterten Studienplan ausgearbeitet, der am 1. Oktober 2001 in Kraft getreten ist.<sup>91</sup>

Während der Studienplan 1984 mit 5 Seiten ausgekommen ist und jener von 1997 nicht mehr als 10 Seiten umfaßte, erstreckte sich der *Studienplan von 2001* in monströser Weitschweifigkeit über 27 Seiten. Die „Theorie-Praxis-Bereiche“, die im Zweiten Studienabschnitt als Spezialgebiete gewählt werden können, wurden in „*Studienzweige*“ umbenannt. Die Pädagogik wurde hier erstmals auch als „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ bezeichnet. Im „Qualifikationsprofil“ wurde über sie folgendes gesagt: „Das Studium der Pädagogik kann ... nicht für eine oder mehrere feststehende und im Sinne konkreter Berufsbezeichnungen benennbare Berufsqualifikationen ausbilden, sondern muß für eine Vielzahl möglicher Tätigkeiten vorbereiten“. Es soll „nicht bloß deskriptive Kenntnis der Praxis“ vermittelt werden, „sondern deren kritische Analyse, emanzipatorischer Entwurf und exemplarische Erprobung im sozialen Feld. Gesellschaftskritische und selbstreflexive Bezüge werden als generelle ... Horizonte des Studiums verstanden“.<sup>92</sup>

<sup>89</sup> UniStG 1997, § 2 und § 12, Abs. 5.

<sup>90</sup> Über AIGNER vgl. in diesem Buch S. 864ff.

<sup>91</sup> Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 2000/2001, 82. Stück, Nr. 858, 1392–1420.

<sup>92</sup> Studienplan 2001, 1394.



In diesem hochfliegend verschwommenen Stil wurden folgende Studiengeweige angepriesen: 1. „Erziehung – Generation – Lebenslauf“, 2. „Psychoanalytische Erziehungswissenschaft“, 3. „Kritische Geschlechter- und Sozialforschung“, 4. „Integrative Pädagogik/ Psychosoziale Arbeit“ mit dem Wahlfach „Interkulturelles Lernen und Rassismusforschung“, 5. „Beratung und Grundlagen der Psychotherapie“, 6. „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“.

Im 1. Studiengweig „Erziehung – Generation – Lebenslauf“ wurde „versucht, den Gegenstand der Erziehung bzw. Pädagogik unter lebens- und gesellschaftsnahen Perspektiven neu zu erfassen“. Das geschah, indem die „Erziehungswissenschaft“ zur „*Generationswissenschaft*“ umdefiniert wurde. Von dieser „Erweiterung des Gegenstandsbereiches“ wurde versprochen, daß „sich auch das Spektrum möglicher beruflicher Tätigkeiten“ erweitere, „auf die hin die Ausbildung orientiert ist“. In den Lehrveranstaltungen „sollen neben einer grundsätzlich gesellschaftskritischen Orientierung die Perspektiven historischer Bedingtheit und Entwicklung, der Geschlechterverhältnisse und des kulturell wie individuell Unbewußten besonders herausgearbeitet werden“. Über die „beiden Scharniere“ Geschlecht und Identität sei „der Studiengweig insbesondere mit dem psychoanalytischen und dem feministischen Studiengweig verbunden“.<sup>93</sup> Von einer Konzentration auf die Pädagogik als Erziehungstheorie war hier ebensowenig zu sehen wie in den anderen fünf Studiengweigen.

Im 2. Studiengweig „Psychoanalytische Erziehungswissenschaft“ wurde betont: „Die Psychoanalyse stellt seit langem eine der theoretischen Hauptorientierungen des Instituts für Erziehungswissenschaften dar“. „Dieser Tradition“ wolle man folgen und „die Idee einer diskursiven Erziehungswissenschaft bzw. einer Psychoanalyse als Diskurs ... forcieren“. In „intertheoretischer transdisziplinärer“ Einstellung werde versucht, „Grenzen zu überschreiten“: „Grenzen zwischen Theorien; zwischen Disziplinen, zwischen Wissenschaft, Kunst und Poesie“.<sup>94</sup>

Im 3. Studiengweig „Kritische Geschlechter- und Sozialforschung“ wurde das „Ziel“ verfolgt, „die Kategorie ‚Geschlecht‘ als systematischen Faktor sozialer Gliederung in der Analyse ausgewählter sozialer Praxen produktiv zu machen“. „Im Sinne einer kritischen Sozialfor-

---

<sup>93</sup> Ebenda, 1404 und 1395.

<sup>94</sup> Ebenda, 1406 und 1395.

schung“ orientiere sich der Studienzweig „auf die Veränderung gesellschaftlicher Unrechtsverhältnisse und Diskriminierungsprozesse“. Er wolle „die Bildung notwendiger Fähigkeiten ... für geschlechterbewußtes Handeln im sozialen Feld“ ermöglichen.<sup>95</sup>

Im 4. Studienzweig „Integrative Pädagogik/Psychosoziale Arbeit“ standen „Kritik und daraus folgende Weiterentwicklung von Sozialpädagogik sowie von Heil- und Sonderpädagogik im Mittelpunkt“. Es gehe um „das Verständnis der gesellschaftlichen Produktion von Randgruppen“ und deren „Durchbrechung“ mittels „Integrativer Bildung“ und „Empowerment“. In der „Situation Österreichs als Einwanderungsland“ soll „Interkulturalität“ im Sinne einer „Überwindung des Ethnozentrismus“ gefördert werden. Dazu seien „neue Konzepte der Rassismus-, der Antisemitismus-, der Ungleichheits- und Minoritätenforschung ... für eine ‚Interkulturelle Erziehungswissenschaft‘ produktiv zu machen“.<sup>96</sup>

Im 5. Studienzweig „Beratung und Grundlagen der Psychotherapie“ wollte man auf Berufsfelder vorbereiten, „in denen Kommunikationspraxis relevant ist“. Beim Erwerb der Kenntnisse über „Beratungssettings“ fördere der Studienzweig „selbstreflexive und herrschaftskritische Aneignungsprozesse“ und unterstütze „persönliche Identitätsentwicklung“ und „reflektierte Methodenkreativität“.<sup>97</sup>

Im 6. Studienzweig „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ ging es interdisziplinär „um die Verortung der konzeptionellen Dimensionen und thematischen Akzentuierungen im Feld der Medien- und Kommunikationswissenschaften“, um „Probleme der Zeichen-, Wissens-, Gesellschafts- und Globalisierungstheorie“, um „Mediennutzungskompetenzen“, „neue Bildungsformate im Zusammenhang der Dimension des Wissensmanagements“ usw.<sup>98</sup>

In der hier gebotenen Kürze können diese wenigen Zitate nur einen kleinen Einblick in ein unglaublich großsprecherisches Programm vermitteln, das weder vom Lehrkörper noch von den Studierenden des Instituts auf seriöse Weise erfüllt werden konnte.

Die zweite institutionelle Veränderung, die seit 1975 erfolgt ist, bestand in der *Entlassung des Instituts für Erziehungswissenschaften aus der Verantwortung für den pädagogischen Anteil der universitären Lehrerausbildung*.

<sup>95</sup> Ebenda, 1408.

<sup>96</sup> Ebenda, 1410ff. und 1398.

<sup>97</sup> Ebenda, 1413.

<sup>98</sup> Ebenda, 1415ff.

Als erster Schritt in diese Richtung wurde 1986 vom Akademischen Senat<sup>99</sup> der Universität Innsbruck eine „*Besondere Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum (BUSch)*“ gegründet, die ihm unmittelbar unterstellt war und keiner Fakultät zugehörte<sup>100</sup>. Sie hätte eigentlich nur das 1971 gesetzlich beschlossene, aber erst seit 1984 durchgeführte Schulpraktikum für die Lehramtsstudenten<sup>101</sup> organisieren sollen. Sie wurde aber bald wie die gleichartige Wiener Einrichtung zum Lehrerbildungszentrum der Universität, das eigene schulpädagogische Lehrveranstaltungen anbot und sogar Forschungsaufgaben übernahm<sup>102</sup>. Sie stand vom Wintersemester 1986/87 bis zum Wintersemester 1987/88 unter Leitung der außerordentlichen Professorin für Schulpädagogik ILSEDORE WIESER<sup>103</sup> und von 1988 bis 1998 unter der des Assistenten (seit 1990 auch Dozenten) FRANZ KROATH<sup>104</sup>. Im Unterschied zum Institut für Erziehungswissenschaften hat diese kleine Einrichtung mit anfangs zwei, ab 1995 drei Lehrpersonen zufriedenstellend und konfliktfrei gearbeitet und auch nützliche Forschungsberichte hervorgebracht<sup>105</sup>. Deshalb hat sich das Fakultätskollegium der Geisteswissenschaftlichen Fakultät beim Wissenschaftsministerium dafür eingesetzt, daß es in ein selbständiges „*Institut für Lehrer|innenbildung und Schulforschung an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät*“ umgewandelt wird. Das ist mit Ministerialerlaß vom 24. Jänner 1997 geschehen<sup>106</sup>.

Seither bestanden also an dieser Fakultät vorläufig zwei der Pädagogik gewidmete Institute nebeneinander, obwohl das UOG 1993 vorschrieb, daß für Institute als „Organisationseinheiten ... zur Durchführung von Forschungs- und Lehraufgaben ... größere Einheiten anzustreben sind“ und ein Institut „zumindest *ein* wissenschaftliches Fach in seinem ganzen Umfang zu umfassen“ habe. „Die Errichtung

---

<sup>99</sup> Zum Wirkungsbereich und zur Zusammensetzung dieses obersten Kollegialorgans vgl. UOG 1975, §§ 72 und 73.

<sup>100</sup> Zum rechtlichen Status besonderer Universitätseinrichtungen vgl. UOG 1975, § 83. Zur entsprechenden Einrichtung der Wiener Universität vgl. in diesem Werk Bd. 1, 173, 619, 681.

<sup>101</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 169f.

<sup>102</sup> Vgl. MAYR 2001, 335ff. und in diesem Buch S. 869ff.

<sup>103</sup> Erstmals im Vorlesungsverzeichnis WS 1986/87, 248. Über WIESER vgl. in diesem Buch S. 717ff.

<sup>104</sup> Über KROATH vgl. in diesem Buch S. 808ff.

<sup>105</sup> Vgl. u.a. KROATH/MAYR 1996.

<sup>106</sup> Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1996/97, 36. Stück, Nr. 335, 336, 337. Vgl. in diesem Buch S. 870ff.

von mehreren Instituten für dasselbe wissenschaftliche Fach ist unzulässig“.<sup>107</sup> Die Umgehung dieser gesetzlichen Vorschrift schien einstweilen unvermeidlich gewesen zu sein, um wenigstens für die Lehramtsstudenten unbelastet von den Mißständen im Institut für Erziehungswissenschaften eine solide pädagogische Ausbildung zu sichern. Dem Lehrerbildungs-Institut wurde im Jahre 1999 eine Professur zugewiesen, die auf Grund einer Hausberufung mit MICHAEL SCHRATZ<sup>108</sup> besetzt wurde. Bei der Neugliederung der Institute der Geisteswissenschaftlichen Fakultät wurde das Institut im Jänner 2000 vorläufig auf zwei Jahre befristet eingerichtet<sup>109</sup>.

So viel zu den personellen und institutionellen Veränderungen, die seit 1975 im Institut für Erziehungswissenschaften eingetreten sind. Wenden wir uns nun der Frage zu: welche Folgen hat die Abkehr vom „reinen Pädagogikstudium“ und sein Ersatz durch „ein sozial- und kulturwissenschaftliches Studium mit pädagogischen Bezügen“<sup>110</sup> im sogenannten „post-modernen“<sup>111</sup> Stil für Lehre und Forschung am Institut und für sein öffentliches Ansehen gehabt?

Über die *Lehrveranstaltungen* ist zunächst zu sagen, daß deren *Menge* seit 1975 stark zugenommen hat. Im Wintersemester 1975/76 waren es 19, darunter 9 Vorlesungen und 2 thematisch fixierte Seminare<sup>112</sup>.

Wintersemester 1980/81: 35 Veranstaltungen, darunter  
15 Vorlesungen und 4 Seminare;  
Wintersemester 1985/86: 70 Veranstaltungen, darunter  
29 Vorlesungen und 4 Seminare;  
Wintersemester 1990/91: 92 Veranstaltungen, darunter  
28 Vorlesungen und 9 Seminare<sup>113</sup>;  
Wintersemester 1995/96: 153 Veranstaltungen, darunter  
47 Vorlesungen und 6 Seminare;

---

<sup>107</sup> UOG 1993, § 44.

<sup>108</sup> Über SCHRATZ vgl. in diesem Buch S. 767ff.

<sup>109</sup> MAYR 2001, 337. Von den Innsbrucker Dozenten wurde dem neuen Institut 1997 FRANZ KROATH „voll zugeordnet“. Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1996/97, Nr. 337.

<sup>110</sup> Studienkommission Pädagogik, WS 1997/98, 14.

<sup>111</sup> Ebenda, 16.

<sup>112</sup> Im Unterschied zu Diskussions-Veranstaltungen über „Laufende Forschungsarbeiten“ bzw. „Forschungsprojekte“, die gleichfalls als „Seminare“ angekündigt wurden.

<sup>113</sup> Ohne die Veranstaltungen der „Besonderen Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum (BUSch)“.

Wintersemester 2000/01: 151 Veranstaltungen, darunter  
28 Vorlesungen und 13 Seminare.<sup>114</sup>

Die meisten Veranstaltungen wurden als Proseminare und Arbeitsgemeinschaften angekündigt. Sehr auffällig ist die *geringe Zahl der Seminare*, also jener Veranstaltungsform, in der von den Studierenden üblicherweise hohe Leistungen und regelmäßige Anwesenheit verlangt werden. Seminare bieten in der Regel die beste Gelegenheit, unter strenger Kontrolle wissenschaftlich arbeiten zu lernen und in einem bestimmten Themenkreis Anschluß an die Forschung zu finden.

Seminararbeit wäre vor allem an den zentralen Themen der Pädagogik angebracht. Daran hat es jedoch am Innsbrucker Institut gefehlt. So waren zum Beispiel 4 von 6 Seminaren des Wintersemesters 1995/96 Themen gewidmet, die gar nicht zur Pädagogik gehören: „Zum Verhältnis von Moderne und Postmoderne“ (STEINLECHNER), „Gegenwartsgeschichte. Methodologie einer historisch-kritischen Anthropologie“ (RATHMAYR), „Dyade-Triade-System“ (HIERDEIS), „Dyade-Triade-System“ (WALTER).

Im Wintersemester 2000/01 wurden Seminare zu folgenden Themen angeboten: „Frauenhandel und Zwangsprostitution“ (BOIDI), „Methodologische Aspekte der Psychoanalyse“ (SCHÜLEIN/WALTER), „Theorie und Praxis der TZI-Supervision“ (HUG), „Lektüre-Seminar zur ‚Vaterlosen Gesellschaft‘“ (AIGNER), „Medienethik“ (MARGREITER), „Globalisierung der Massenkommunikation“ (RUSCH), „Globalisierung durch IuK-Technologie: Utopie oder operative Fiktion?“ (SCHMIDT), „Ikonen globaler Popkultur“ (VOLKMER), „Mutations in the Social Sciences and Humanities: Transdisciplinarity and Globalization“ (ROBERTSEN). Die Pädagogik war nur mit Randthemen vertreten wie „Der pädagogische Diskurs der Moderne“ (ohne Name), „Erziehung in der Belletristik“ (HAUSER), „Kritische Theorie der Erziehung“ (HAUSER), „Schulische Integration in Tirol im internationalen Vergleich“ (nur einstündig, SCHÖNWIESE).

Damit sind wir bereits von den Veränderungen in der Menge zum *Inhalt der Lehrveranstaltungen* gelangt. Wie stets in diesem Buch werden beim Bericht über die Professoren und Dozenten neben kurzen Analysen ihrer Publikationen auch die Themen ihrer Lehrveranstaltungen vollständig angeführt. Das Innsbrucker Institut unterschied sich jedoch von allen übrigen österreichischen erziehungswissenschaft-

---

<sup>114</sup> Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Innsbruck, UAI.

lichen Universitäts-Instituten etwa seit 1990 durch eine enorme Zahl von Gastprofessoren und Lehrbeauftragten, deren Lehre aus Platzmangel nicht ebenso detailliert behandelt werden kann. Die Lehre dieses Personenkreises kann nur in Stichproben berücksichtigt werden. Die riesige Expansion des Lehrpersonals ist weniger durch die zunehmende Spezialisierung innerhalb der Pädagogik zu erklären als durch den wunderlichen Anspruch der Mehrheit seines Stammpersonals, aus einem Institut für Pädagogik ein gesellschaftskritisch-psychoanalytisch orientiertes sozial- und kulturwissenschaftliches Zentrum zu machen.

Da es in diesem Kapitel vorwiegend um die fachliche Orientierungskrise des Instituts geht, genügen hier relativ wenige Beispiele aus seinem überreichen Lehrangebot, um diese Krise zu belegen. Die Umorientierung begann mit der Öffnung für Psychoanalyse und Feminismus, Marxismus und Postmoderne.

Zunächst zur *Psychoanalyse*. Ab 1976 wurden durch den Assistenten WALTER „Selbsterfahrungsgruppen“, „Themenzentrierte analytische Gruppen“ und „Kommunikationsseminare“ organisiert und Vorlesungen zur „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“, „Gruppendynamik“, „Familiendynamik“, „Historische Familienforschung“ und „Gruppenpsychoanalyse“ angeboten. Zu ihm gesellte sich sein Kollege RATHMAYR mit Vorlesungen über „Psychoanalytische Anthropologie“ (WS 1984/85), „Soziologie der Gefühle“ (WS 1985/86), „Sexualität und Geschichte“ (SS 1990), „Ausgewählte Probleme einer Geschichte der Psyche“ (WS 1990/91), „Psychisierung des Essens“ (WS 1991/92). Gemeinsam lasen WALTER und RATHMAYR „Zur Geschichte des Körpers“ (WS 1986/87), über „Realität und Simulation“ (SS 1990) und „Die Ödipalisierung des Kindes“ (SS 1992).

Ab 1984 wurde das psychoanalytische und -therapeutische Lehrangebot durch auswärtige Lehrbeauftragte und Gastprofessoren stark ausgeweitet. Angeboten wurden unter anderem: „Psychoanalytische Familientherapie“ (BAURIEDL), „Ethnopsychanalyse“ (KORANTENG), „Die vorgeburtlichen und frühen nachgeburtlichen Wurzeln der menschlichen Psyche“ (WEISER), „Psychodrama und Gesellschaft“ (OTTOMEYER), „Psychoanalyse und Sexualität“ (STEINLECHNER), „Einführung in die Psychoanalyse LACANS“ (NEMITZ), „Ethnopsychanalytisches Verständnis der Gewalt“ (ERDHEIM), „Zur Konstruktion der weiblichen Sexualität in der Psychoanalyse (FREUD, LACAN, IRIGARAY)“ (SEIFERT), „Therapeut-Klient-Beziehung“ (KATHAN), „Sozialtherapeutisches Rollenspiel“ (FRITZ), „FREUD-ADLER-Kontroverse“

(POPP), „Selbsterfahrungsgruppe zur männlichen Sexualität“ (SCHMETTERER).

Ab 1981 öffnete sich das Institut dem *Feminismus* und der *Geschlechterforschung* – zunächst zaghaft mit einer Vorlesung über „Feministische Pädagogik“ durch die Assistentin MARTHA HEIZER (SS 1981), seit 1984 mit Hilfe von Gastprofessorinnen zunehmend massiver. Angeboten wurden unter anderem folgende Lehrveranstaltungen: „Mutterschaft“ (DERMUTZ), „Frau und Identität“ (WUTSCHER), „Psychosoziale Versorgung von Frauen“ (JANSEN), „Theorien über den Körper und die Sexualität der Frau in der Fachliteratur“ (LINDENTHAL), „Frauenarbeitsplätze“ (SEIDL), „Frauen-Identitäten“ (PESKOLLER), „Feminismus und Moral“ (WILDT), „Sexualbilder im Antisemitismus“ (BRAUN), „Pornographie und phallische Sexualökonomie“ (MARIA WOLF), „Weiblichkeit im französischen Diskurs“ (BOHLE), „Sexualität und Männlichkeit“ (NITZSCHKE), „Feministische Therapie und Politik“ (MARIA WOLF), „Körper und Technologie. Von der Zeugung zur Erzeugung. Körperparadigmen in der Geschichte“ (TREUSCH-DIETER), „Disziplinierung und Mutterrolle“ (TREUSCH-DIETER), „Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern in Westafrika“ (AGYEMAN), „Feministisches Lernen“ (BELL), „Die Spindel der Notwendigkeit. Zur Geschichte eines Paradigmas weiblicher Produktivität“ (TREUSCH-DIETER), „Gentechnologie: ein Fall von Femizid“ (Autonome Frauengruppe), „Integrative Selbsterfahrungsgruppe: Frauensexualität“, „Aspekte feministischer Wissenschaftskritik und –theorie“ (KLINGER), „Wie die Sexualität zur Sprache kommt. – Verstehensmöglichkeiten aus feministischer und psychoanalytischer Perspektive“ (KÖRBITZ), „Orpheus und Eurydike. Kunstproduktion und Frauenopfer“ (THEWELEIT), „Mythenanalyse“ (TREUSCH-DIETER), „Geschlechter-Konflikte im Kontext veränderter Liebes- und Lebensformen“ (MARIA WOLF), „Die Stadt des Körpers“ (PESKOLLER), „Frauenbilder – Männerbilder“ (MARIA WOLF), „Opfermythen“ (BRAUN), „Frauenbewegung und Frauenforschung“ (BRAUN), „Zur Sozialisation der Mädchen in Ghana“ (FOLSON), „Ethik und Geschlechterdifferenz“ (KRONDORFER).

Zum *Marxismus* wurden ab 1986 fünf Vorlesungen über „Marxistische Wissenschaftstheorie“ (NEMITZ) angeboten. Dazu kam noch im Wintersemester 1991/92 – also zwei Jahre nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Diktaturen in Europa – eine „Einführung in den Marxismus für Pädagogen“ (NEMITZ). In diesen Rahmen gehören auch Veranstaltungen über „Kritische Theorie“ (der sogenannten Frankfurter Schule des Neo-Marxismus) in der Pädagogik und ein Seminar über „Strukturelle Gewalt“ (HIERDEIS).

Die Ideen der sogenannten *Postmoderne* gehören – wie früher schon zitiert – laut Programm der Studienkommission zum Selbstverständnis des Instituts. Eine Vorlesung über „Postmodernes Pädagogikstudium“ (HUG) wurde seit 1991 wiederholt angeboten. Im konfusen „postmodernen“ Denk- und Sprachstil sind folgende Lehrveranstaltungen angekündigt worden: „Zum Verhältnis Mensch–Natur–Gesellschaft: Leidenschaft und Abstraktion“ (WUTSCHER/PESKOLLER), „Leidenschaftliche Abstraktion: Beiträge zur Kreativität und Wissenschaft“ (PESKOLLER), „Schreiben als Versuch, sich zur Gänze zu verwenden“ (PESKOLLER), „Schreibhemmung. Der sozialwissenschaftliche Diskurs zwischen ‚Prosa‘ und ‚Klartext‘“ (KAMPER), „Blickgeschichte(n) und Sehweisen“ (PESKOLLER), „Die Ästhetik der letzten Dinge“ (STEINLECHNER), „Der Zweifel“ (BRAUN), „Nondualistisches Philosophieren“ (STÖGER), „Verdauen und Forschen“ (PESKOLLER), „Die Stadt als Text“ (BAUR), „Gewalt in der Stadt: Geschwindigkeit und Gedächtnis“ (PESKOLLER), „Ökologische Wende – Postmoderne“ (SCHÖNHERR), „HEISENBERG, EINSTEIN und SCHRÖDINGER: Folgerung für die Paradigmendiskussion, die Pädagogische Anthropologie und die Bildungsgeschichte“ (STÖGER), „Einführung in das Denken FOUCAULTS“ (TREUSCH-DIETER).

Aus den vorstehend dargestellten vier Quellen Psychoanalyse, Feminismus, Neo-Marxismus und Postmoderne ist in Verbindung mit der „weichen“ Methodologie der „Handlungsforschung“, „Aktionsforschung“, „qualitativen Forschung“ und „Hermeneutik“ sowie den „selbstreflexiven bzw. selbsterfahrungsorientierten Annäherungsweisen“<sup>115</sup> an die Erziehungswissenschaft der Studienplan von 1993 hervorgegangen. Er hat den auf die Pädagogik begrenzten Studienplan von 1984 abgelöst und die geschilderte Entgrenzung des Faches studien- und prüfungsrechtlich abgesichert.

Schon das Lehrprogramm für das Wintersemester 1992/93 kann als Beispiel dienen, um die Gewichtsverlagerung auf Randfragen der Pädagogik und außerpädagogische Themen zu erkennen. Eine „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ fand nur als zweistündiges Proseminar statt. Im 1. Studienabschnitt wurden sechs „Bereiche“ unterschieden, von denen keiner spezifisch pädagogischer Art war: 1. Lerntheoretischer, 2. Interaktionistischer und alltagstheoretischer, 3. Historisch-materialistischer und dialektischer, 4. Historisch-anthropologischer und kulturanthropologischer, 5. Psychoanalytischer und 6. Feministischer Theoriebereich.

---

<sup>115</sup> Vorlesungsverzeichnis der Universität Innsbruck, WS 1992/93, 305.



Im 2. Bereich wurden Seminare über „Funktionen pädagogischer Alltagstheorien“ (HIERDEIS) und „Das Dickicht der Lebenswelt“ (HUG) angeboten; im 3. die Vorlesung „Der fragmentierte Mensch“ (CZUMA); im 4. „Historische Anthropologie“ (RATHMAYR), „Pädagogik der Philanthropen“ (HIERDEIS), „Der flüchtige Blick und die Stadt“ (PESKOLLER), „Gewalt und Phantasie“ (RATHMAYR); im 5. „Einführung in die Psychoanalyse“ (WALTER), „Psychoanalytische Lektüre“ (WALTER), „LACANS Diskurstheorie“ (NEMITZ), „Ausgewählte Beispiele psychoanalytischer Sozialarbeit“ (MAAS), „Psychoanalytische Entwicklungspsychologie“ (WALTER); im 6. „Feministische Analytik und Gesellschaftstheorie“ (TREUSCH-DIETER), „Weibliche Agressionsentwicklung und ihre Störungen“ (SCHEFFLER), „Geschlechtsspezifische Ängste in Geschichte und Gesellschaft“ (MARIA WOLF), „Frauen zwischen Rebellion und Reaktion“ (TREUSCH-DIETER).

Geradezu skandalös war das Angebot in „Erziehungswissenschaft“: ausschließlich Proseminare über „Selbstreflexive Annäherungsweise“ (RATHMAYR), „Meine Erziehungsgeschichte“ (BRANDHOFFER), „Familiengeschichten“ (WALTER), „Erziehung durch Bewegung“ (HEINZLE) und „Sozialtherapeutisches Rollenspiel“ (NAGELE-FRITZ). Dazu kam noch das Teilgebiet „Kulturvergleichende Sozialisationstheorie und Praxis Interkulturellen Lernens“. Hier wurden eine Vorlesung über „Probleme und Ansätze der Interkulturalität“ (LARCHER) und zwei Arbeitsgemeinschaften „Interkulturelle Pädagogik (Schwerpunkt Ghana)“ (HIERDEIS/HUG) angeboten. Das war alles, was Diplom-Studierende der Pädagogik aus den ersten zwei Studienjahren in diesem Semester über ihr Fach erfahren konnten!

Für die Studierenden im zweiten Studienabschnitt stand es nicht besser. Unter der Schwindel-Rubrik „Systematische Pädagogik“ wurde nichts anderes angeboten als folgendes: „Das Ich und der Andere“ (BRAUN), „Toleranz – Aspekte eines schwierigen Begriffes“ (STEINLECHNER), „Aktuelle theoretische Ansätze zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ (FOLSON), „Pathologie und Normalität des Weiblichen“ (TREUSCH-DIETER), „Philosophische Grundlagen der Pädagogik“ (MOLL), „1492–1992: zur Kolonialgeschichte des Denkens. Entdeckungs- und Kolonialgeschichten im ideengeschichtlichen Abriss“ (STÖGER), „Frauen zwischen Rebellion und Reaktion“ (TREUSCH-DIETER), „Die Intellektuellen und die Macht“ (PESKOLLER).

Im „Theorie-Praxisbereich 4“, der „Feministische Pädagogik“ bieten sollte, gab es keine einzige pädagogische Lehrveranstaltung. Man begnügte sich dort mit folgenden Themen: „Pathologie und Normali-

tät des Weiblichen“ (TREUSCH-DIETER), „Therapie als Überlebensstrategie“ (KLOTTER), „Geschichte der Psychiatrie“ (MENSCHNIG), „Patientin Frau. Zur Gesundheitspolitik am weiblichen Körper“ (DUDEN), „Psychiatisierung von Frauen. Zur Genese des weiblichen ‚Irre‘-Seins“ (RALSER). Dazu kamen noch zwei „Reflexionsseminare“ als Blockveranstaltungen.

Diese Beispiele ließen sich in vielen Variationen aus den Vorlesungsverzeichnissen der Jahre 1993 bis 2002 fortführen. Die Lehrangebote blieben aus erziehungstheoretisch-systematischer Sicht chaotisch. Die auffälligste Änderung hat sich bei HERDEIS vollzogen. Statt der Widmung seiner Professur für „systematische und historische Pädagogik“ treu zu bleiben und den pädagogischen Charakter des Instituts zu retten, hat er sich zunehmend der Kulturanthropologie und der Psychoanalyse gewidmet. Seit 1994 hielt er Vorlesungen über „Neurosenlehre“, „Psychoanalytische Gesellschafts- und Kulturtheorie“ und „Theorien des Unbewußten“ sowie Seminare über „Traumdeutung“, „Eros und Thanatos“, „Phantom und Wirklichkeit“. In den Jahren 1998 bis 2001 war er beurlaubt, um sich als Gründungsdekan dem Aufbau der „Fakultät für Bildungswissenschaften“ der „Freien Universität Bozen“ in Brixen (Südtirol) zu widmen. Da WEISS bis zu seiner Emeritierung in „innerer Emigration“ lebte, gab es keinen Professor, der dem schleichenden Abfall des Instituts von seiner Aufgabe, seriöser Erziehungswissenschaft zu dienen, widerstanden hat.

Parallel zur Verlagerung des Lehrangebotes auf erziehungstheoretische Randfragen und außer-pädagogische Themen hat sich auch in der *Forschung*, soweit sie in Dissertationen und Habilitationsschriften mündet, ein Wandel vollzogen.

Bei den *Dissertationen* haben in methodischer Hinsicht Fallstudien zugenommen, in inhaltlicher Hinsicht Lebenslauf- und Milieu-Erkundungen, psychoanalytische und feministische Themen. Da bei den folgenden Biographien der Professoren und Dozenten auch die Themen aller Dissertationen angeführt werden, die sie als Erstgutachter angenommen haben, genügen hier wenige Beispiele.

*Fallstudien (einschließlich Lebenslauf-Erkundungen):*

„Wia’s kimpf, so weard’s‘ – Frauen in der bergbäuerlichen Lebenswelt. Alltagserfahrungen von Bäuerinnen eines südtiroler Bergdorfes im Mühlwaldtal“ (ELISABETH MÜLLNER 1985);

„Schwerpunkte – schwere Punkte im alltäglichen und allnächtlichen Leben der Bäuerinnen X, J, M und Z. Eine narrative Studie anhand dreier lebensgeschichtlicher Berichte“ (FRITZ 1991);

„Als Bergbauernkind im Schülerheim. Von den Schwierigkeiten eines Elfjährigen, sich von der Heimat zu lösen und sich in einer neuen Lebenswelt zurechtzufinden“ (ERNST PIRCHER 1988);

„Sebastian P., Fremdbild und Selbstbild. Einzelfallstudie über einen Südtiroler Mittelschüler mit „Lernschwierigkeiten“ (INNERHOFER 1990);

„Vom Klettern zum Schreiben – ein Versuch, sich zur Gänze zu verwenden. Monographie einer Dissertationsgeschichte als erzählte Wissenschaft“ (PESKOLLER 1988);

„Von der Verwaltung eines Bedürfnisses. Eine Fallstudie zu den Schwierigkeiten eines behinderten Ehepaares, aus dem Heim in eine eigene Wohnung zu ziehen“ (BENEDIK 1992).

*Milieu-Erkundungen:*

„Sinich – Eine Gegenwartsgeschichte. Soziographische Untersuchung zu einem Stadtteil Merans“ (RALSER 1989);

„‘A bißl akut‘ – Transitproblem aus der Perspektive betroffener Bürgermeister. Gesprächsanalysen“ (HEIM 1990);

„Ist mir Göttin Fortuna hold? Casinospieler: Vorstellungen und Wirklichkeit“ (MARIA THERESIA MÜLLNER 1990).

*Psychoanalyse:*

„Auf der Suche nach der verlorenen Eigentlichkeit – eine Denkgeschichte“ (OPPL 1987);

„Gestaltungstherapie. Eine persönliche Lerngeschichte (ROSENKRANZ 1989);

„Barfuß in die Freiheit. Über Selbsterfahrung, deren Profis und Laien“ (BERGER 1991).

*Feminismus:*

„Menstruation“ (KAMENIK-KERN 1990);

„Ich Nicht – Ich. Logik – Lüge – Libido“ (BRAUN 1991);

„Die Brüste der Frauen – ein Symbol des Lebens oder des Todes?“ (SORGO 2001).

Es geht hier nicht um die Qualität dieser Dissertationen, sondern einerseits um Beispiele für die Abkehr von zentralen Themen der Erziehungswissenschaft zur Randfrage nach individuellen Lebensbedingungen und –geschichten einzelner Educanden, andererseits um Beispiele für Grenzüberschreitungen in nicht-pädagogische Interessengebiete unter der Tarnbezeichnung „Erziehungswissenschaft“, also um Beispiele für wissenschaftlichen Etikettenschwindel.

Derartige Grenzüberschreitungen gab es seit 1985 auch bei einigen *Habilitationsschriften*. Dazu folgende Beispiele: „Personalisation bei IGOR CARUSO – unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Entfremdung und Kultur (STÖGER 1985); „BergDenken. Eine Kulturgeschichte der Höhe“ (PESKOLLER 1996); „Melancholie – Geschlecht – Verausgabung“ (FORSTER 1997). Auch gegen diese Themen wäre wenig einzuwenden, wenn ihre Bearbeitung nicht als Leistungsnachweis für die Lehrbefugnis im Fach Erziehungswissenschaft anerkannt worden wäre. Über Inhalt und Qualität der Habitationsleistungen wird im Kapitel über die 21 Habilitationen berichtet, die zwischen 1973 und 2001 erfolgt sind.<sup>116</sup>

Bisher war vorwiegend vom Lehrpersonal des Instituts und seinen Aktivitäten die Rede. *Wie haben die Studierenden das Institut erlebt? Wie war sein Ansehen in der Außenwelt?*

Die programmatischen Darstellungen des Instituts in Studienführern, kommentierten Veranstaltungsverzeichnissen und Berichten aus dem Lehrkörper sind zwar aufschlußreich, aber nicht ausreichend, um ein realistisches Bild von den Lehr- und Studienverhältnissen zu gewinnen. Dazu können fünf Dissertationen beitragen, die von HIERDEIS angeregt worden sind, um die jüngere Geschichte des Instituts, die *Studienerfahrungen und Studienverläufe der Studierenden* sowie die *Leistungsanforderungen und die Prüfungspraxis aus studentischer Sicht* zu beleuchten. Seit 1988 liegen damit erste Ansätze zu einer kritischen Selbstbeurteilung des Instituts vor. Es handelt sich um folgende Dissertationen:

GOTTRIED REDOLFI: *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck nach 1945* (1990);

ELISABETH MESSNER: „... du kannst nicht einfach nur so studieren ...“ *Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft über ihre studienmotive und studienenerfahrungen. Eine qualitative untersuchung*“ (1988);

RICHARD GRAUSS: „Irgendwie hast am Institut immer dagegen sein müssen“. *Studienverläufe, Krisen und Krisenmanagement bei ausgewählten Studierenden der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck* (1991);

ARTUR FRIEDRICH: *Verlängerte Studienzeiten von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Einzelfallstudien* (1989);

CHRISTA MORITZ: *Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilung am Institut für Erziehungswissenschaft* (1994).

---

<sup>116</sup> Vgl. in diesem Buch S. 735ff.

Dazu kam noch folgende von RATHMAYR angenommene Dissertation:

ROMANA GRUBER: „Wissenschaftliche Alphabetisierung“: ein Stiefkind der Hochschuldidaktik? Über die Schwierigkeit beim Verfassen von wissenschaftlichen Abschlußarbeiten und deren Vermeidung. Gegenüberstellung der Aussagen von Lehrenden und Studierenden des Innsbrucker Instituts für Erziehungswissenschaften (1991).

Die Ergebnisse von Einzelfallstudien lassen sich zwar nicht verallgemeinern, aber sie können zu einer realistischen Einschätzung der Verhältnisse beitragen.

Die Südtirolerin ELISABETH MESSNER (geboren 1962) hat ihr Studium der Pädagogik 1981 begonnen und 1985/86 Interviews mit vier Studienkollegen ihres Semesters durchgeführt. Ihr eigenes *Studienmotiv* war „Loskommen von Zuhause“ und sich selbst „durch das Studium der Erziehungswissenschaft besser kennenzulernen“. „Ich hatte keine Berufs- und Zukunftsvorstellungen“.<sup>117</sup>

Studentin IRENE hatte auf Grund positiver Erfahrungen in einem Jugendzentrum den Berufswunsch, als Betreuerin für Jugendliche zu arbeiten. Weil sie in die Sozialakademie nicht aufgenommen wurde, beschloß sie, an der Universität Pädagogik zu studieren.

Student CLAUDIO kam durch Interesse am Lehrerberuf und an Schulreform nach eigenen schlechten Erfahrungen seiner Schulzeit zum Studium der Erziehungswissenschaft als Hauptfach.

Student THOMAS wurde durch Interesse an Psychologie zum Studium motiviert.

Studentin KARLA ist nach einem abgebrochenen Medizinstudium „rein zufällig“ zur Pädagogik gekommen.<sup>118</sup>

Eine wesentliche Rolle spielte in allen Fällen „das Interesse am Menschen“, an „Selbstreflexion“, „an eigener Identitätsarbeit“, am „Aufarbeiten“ der „eigenen Lebens- und Erziehungsgeschichte“, aber auch am „Freiraum“, den das erziehungswissenschaftliche Studium als „ein verhältnismäßig lockeres Studium“ gewährt.

---

<sup>117</sup> MESSNER 1988, 9. Die Dissertation ist methodisch wie inhaltlich mangelhaft und nur wegen der vollständig protokollierten Äußerungen der interviewten Studierenden und hinsichtlich der Autorin als Beispiel für die im Institut geförderte Subjekt-zentrierte Denkweise berücksichtigungswert. Die Interviews dokumentieren erziehungstheoretische Ignoranz und ein bedrückend niedriges gedankliches und sprachliches Niveau.

<sup>118</sup> Ebenda, 45ff.

Unter den *Studienerfahrungen* wird vor allem berichtet, daß „Selbsterfahrungsgruppen“ zentrale Lehrveranstaltungen gewesen sind – mit dem Zwang, seine eigene Lebensgeschichte und -situation in die öffentliche Diskussion einzubeziehen, um „Selbst-Betroffenheit“ zu erleben und Selbstreflexion zu lernen.<sup>119</sup>

Vermißt wurden „Klarheit und Eindeutigkeit in der Ausbildung“. Die Kehrseite von viel „Freiraum für die Studierenden“ sei gewesen, daß „von ihnen ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit in ihrem Ausbildungsprozeß gefordert“ wurde. Die Art des Studiums sei „lässig gewesen“ und deshalb zum Teil auch frustrierend. „Es war zwar alles interessant, aber ich habe von nichts sagen können, das weiß ich jetzt und das kann ich jetzt ...“<sup>120</sup>

Gerügt wurde der „Mangel an Theorievermittlung in der Ausbildung“. Es reiche „nicht aus, ‚Geschichten‘ zu erzählen bzw. zu schreiben und sie anschließend zu deuten“, wie man das in Lehrveranstaltungen erlebte. Das Studium sei „ein Misch-Masch zwischen praktischer Ausbildung und Ausbildung zum Wissenschaftler“ gewesen. „Ich denke mir, daß wir in beiden Bereichen so wischi-waschi ausgebildet werden“. Das erzeuge Desorientierung und Unzufriedenheit. Es genüge, wenn man redete, „sich selbst einbrachte“, über irgendetwas diskutierte und „als Aufarbeitung von sich selbst“ „so irgendwie ein bißchen Selbstverwirklichung“ leistete. „In den ersten Semestern“ waren „keine vorgeschriebenen Leistungsanforderungen zu spüren“. Qualifikationen für die selbständige Arbeit an einer Dissertation wurden „im Studium kaum vermittelt und daher meist nicht erworben“. Man habe nicht gelernt, „wirklich intensiv an etwas zu schaffen“. Das Fazit von fünf Jahren Studium, das im Schwerpunkt Sozialpädagogik überwiegend mit psychoanalytisch orientierter Gruppenarbeit verbracht wurde, lautete: „was kann ich schon mehr, als über mich selbst zu reden“.<sup>121</sup>

Die Dissertation von RICHARD GRAUSS (geboren 1963) enthält vier Einzelfallstudien über eine weibliche und drei männliche Studierende, die im Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften zwischen 1975 und 1989 studiert haben. Sie basieren auf Interviews zu deren *Studienverläufen* mit dem Ziel, die „Betreuungssituation“ als Spiegel der allgemeinen Situation am Institut zu beschreiben und dabei vor

---

<sup>119</sup> Ebenda, 80ff.

<sup>120</sup> Ebenda, 117.

<sup>121</sup> Ebenda, 122ff., 132. Vgl. auch den Materialband zu MESSNER 1988, 70ff. mit dem Wortlaut des Interviews.

allem die „*unausgesprochenen Normen*“ und das „rigide“ ideologisch-politische Klima am Institut zu beleuchten.<sup>122</sup>

Der Autor hat sein Studium 1981 in einem von WALTER geleiteten „*Kommunikationsseminar*“ begonnen: „14 Teilnehmer und 2 Trainer saßen im Kreis und redeten – meist nichts“<sup>123</sup>. Er war wie die drei von ihm interviewten Männer politisch aktiv und gehörte zur sogenannten „*Institutgruppe*“, die die „Insider-Gruppe“ am Institut bildete. Sie übernahm unter anderem die *Inskriptionsberatung* der Studienanfänger: sie war „tendenziös“ auf „politische Einflußnahme“ ausgerichtet. Es „wurden meist Lehrveranstaltungen empfohlen, die von Lehrenden geleitet wurden, die der Institutgruppe nahestanden“.<sup>124</sup> Aus ihrem Kreis kamen die Studienrichtungsvertreter in den universitären Gremien. In ihr wurden die politischen Entscheidungen getroffen, für welche Lehraufträge die Studentenvertreter in den Gremien stimmen sollen. „Bestimmte (linke) politische Ansichten, Orientierung an bestimmten Assistenten und Ablehnung anderer Lehrender“ waren „normal“ im Sinne von normativ.

Der engste Kontakt bestand zur „Kellergruppe“ mit den aus dem Institut ausgeschlossenen Assistenten KÖCKEIS, SEIDL und GSTETTNER sowie im Institut mit den Assistenten RATHMAYR und WALTER. Als Norm galt: „Wer im Institut akzeptiert werden will, muß am politischen Institutsgeschehen interessiert sein“. Der Institutgruppe gehörten nur Hauptfachpädagogen an; kein Lehramtskandidat war dabei.<sup>125</sup>

Die Institutgruppe gab sich zwar „fortschrittlich“, war aber „traditionell exklusiv“. Im „Tutorium“ wurde der Nachwuchs ausgewählt und ausgebildet. „In der Institutgruppe wurde ihnen beigebracht, was ‚gut‘ und ‚böse‘, ‚richtig‘ und ‚falsch‘ war. Und wenn sie ‚brav‘ waren, durften sie auch ein Amt übernehmen“. Vor allem „Mitreden war wichtig – schon in den ersten Semestern“, – „auch ohne viel Vorwissen .... Jeder konnte von sich erzählen, jeder konnte sich einbringen“.<sup>126</sup>

„(Unausgesprochene) Institutsnormen“ regelten „alle erdenklichen Formen der Interaktion am Institut, wie politisches Handeln, Umgangsformen, Begrüßungsrituale, Sprache, Kleidung, usw. ... Dieser

<sup>122</sup> GRAUSS 1991, 256, 177.

<sup>123</sup> Ebenda, 2.

<sup>124</sup> Ebenda, 10, 37, 179, 190.

<sup>125</sup> Ebenda, 37, 49, 64, 68.

<sup>126</sup> Ebenda, 159, 161, 191.

heimliche Lehrplan stand jedoch außerhalb der Kritik“. Am Institut „hat es wirklich ein moralisches Klima gegeben, das sehr, sehr inquisitorisch war“. Jeder mußte „schauen, daß das herauskommt, was gerne gehört wird“. <sup>127</sup>

Zu den Normen gehörte auch die „eigenartige Form der *Leistungsbeurteilung*“ am Institut<sup>128</sup>. Offiziell wurde sie als „nicht-selektive Prüfungsphilosophie“ angepriesen, „d.h. die Notenskala wird in aller Regel nicht ausgeschöpft und ‚Durchfallen‘ kommt höchst selten vor“<sup>129</sup>. Es war „nicht schwierig, gute Noten zu bekommen“. Die meisten Lehrenden fanden „alles gut ..., was von Studierenden gemacht wurde“. „Wenn’s irgendwo in einem gewissen Rahmen war, dann war einfach alles gut. Falls du dem D. L. (DIETMAR LARCHER) Scheißdreck an die Wand geworfen hättest, dann hättest er’s als kreativen Akt auch noch gut gefunden. Oder wenn du ihm ins Gesicht gespuckt hättest und du hättest dann gesagt, ... so als Akt der Emanzipation isses wirklich eine emotionale Auseinandersetzung mit Autorität .... Also irgendwie hättest man den letzten Scheißdreck noch für gut andrehen können, wenn’s irgendwie möglich gewesen wär“.<sup>130</sup>

Nur WEISS habe *Seminararbeiten* gefordert. Den Studierenden wurde aber gesagt, man müsse sie nicht machen, weil sie gesetzlich nicht vorgeschrieben seien. „Wenn du Seminararbeiten gemacht hast, bist du für jeden ein Trottel gewesen, der sich dem W. (WEISS) unterjubelt“. So ist wegen der institutspolitischen Konflikte das Schreiben weder gelehrt noch gelernt worden. Außer von WEISS ist „die Information, daß Seminararbeiten als Vorbereitung auf eine größere schriftliche Arbeit dienen könnten, ... von den Lehrenden nicht gegeben“ worden.<sup>131</sup>

Die Einzelfallstudien von ARTUR FRIEDRICH gingen von der Tatsache aus, daß „am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften ... einer großen Zahl von Studierenden eine geringe Zahl von Examenkandidaten gegenüberstand“.<sup>132</sup> Der Autor hat in den Jahren 1985/86 nach einem sehr detaillierten Interview-Leitfaden neun Stu-

---

<sup>127</sup> Ebenda, 176f.

<sup>128</sup> Ebenda, 203.

<sup>129</sup> HUG 1996, 26.

<sup>130</sup> GRAUSS 1991, 203, 206, 250.

<sup>131</sup> Ebenda, 250ff.

<sup>132</sup> FRIEDRICH 1989, 1. Diese Dissertation ist methodisch und theoretisch wie auch formal von besonderer Qualität.



denten befragt, die 12 Semester und mehr studiert und noch keinen Abschluß hatten. Alle mußten während des Studiums erwerbstätig sein. Vier von ihnen hatten ihr Studienfach einmal gewechselt. Hier interessiert nur, was sie über die Verhältnisse am Institut berichtet haben.

„Die *Leistungsanforderungen* werden übereinstimmend als zu gering eingestuft“.<sup>133</sup> „Die geringen Anforderungen erlauben es, rasch viele Prüfungen abzulegen und Scheine zu erwerben“. „Kein einziger nutzt die Studienberatung“<sup>134</sup>. „Überwiegend wird der Studienorganisation keine Aufmerksamkeit gewidmet. Aufgrund geringer Prüfungsanforderungen scheint dies auch nicht erforderlich. Es wird weitergelernt wie während der Schulzeit ... Lediglich die Berufstätigen planen den Studienverlauf sorgfältig“<sup>135</sup>.

Das Klima wird als offen, das Lehrangebot als reichhaltig erlebt. Enttäuschend seien jedoch Seminare gewesen, „in denen der Eindruck vermittelt wird, jeder könne aufgrund eigener Betroffenheit mitreden, die Theorie sei zweitrangig“. „Informelle Studienregelungen“ einzelner Professoren „werden als Versuch einer Verschulung bekämpft“. „Prüfungen über Faktenwissen werden abgelehnt“.<sup>136</sup>

Der Streit unter den Dozenten über unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen führte auch unter den Studenten zu einer Polarisierung. „Eine sachbezogene Auswahl von Studienangeboten ist nicht mehr möglich. Die Identifikation mit bestimmten Wissenschaftsauffassungen und deren Vertretern ... kanalisiert die Studentengruppen“ nach dem Schema: „Der (Professor A) ist dumm und schlecht und wer zu (Professor A) geht, ist auch dumm und schlecht“. Selbst von Studienanfängern wurden „Richtungs-Bekennnisse“ verlangt. „Eine Bevorzugung bestimmter Fächer ist personenbezogen“. Erst durch die Berufung von HIERDEIS „entspannt sich das Klima am Institut“.<sup>137</sup>

„In den Seminaren wird Mitwirkung gefordert. ‚Da haben wir fast ein Semester gebraucht, um uns einig zu werden, was wir machen wollen‘. Dies führt zur Überforderung in der Studienorganisation, aber zu großer Kommunikationsbereitschaft. Das Klima ist familiär.“ Allerdings litten vor allem Vorarlberger und Südtiroler Studierende unter

---

<sup>133</sup> FRIEDRICH 1989, 224.

<sup>134</sup> Ebenda, 221.

<sup>135</sup> Ebenda, 223.

<sup>136</sup> Ebenda, 132, 126, 129.

<sup>137</sup> Ebenda, 128f., 220, 160.

dem „Sprachproblem“: „Die meisten haben Angst, in den Seminaren etwas zu sagen“. Später stellte sich „die große Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten ... als ‚Falle‘ heraus. Für die Dissertation war auch theoretisches Wissen erforderlich und ‚nicht nur Gerede“.<sup>138</sup>

Ein großer Teil des Studiums spielte sich in studentischen Arbeits- und Neigungsgruppen ab. Auf besonderes Interesse stießen in den Siebzigerjahren Themen, die an der Universität vernachlässigt wurden wie Marxismus und Frauenforschung. Die aktive Mitarbeit in der studentischen Interessenvertretung nahm in vielen Fällen „eine größere Bedeutung ein als das Studium“. Für diese Aktivisten bedeutete Studieren vor allem „Mitwirken am studentischen Leben und Selbstverwirklichung anstreben“.<sup>139</sup>

In den Achtzigerjahren sind „die Anforderungen am Institut ... klarer geworden“. Die Dissertanten mußten thematisch „weg von einer reinen Selbstreflexion“. Das Lehrpersonal gab sich zwar Mühe mit den Studenten, nahm sich „aber kaum Zeit“. „Vereinbarungen werden von Dozenten nicht eingehalten“.<sup>140</sup>

Besonders aufschlußreich ist der Bericht von CHRISTA MORITZ (geboren 1958) über die *Studienbedingungen, Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilung* am Institut. Er stützt sich auf eigene Studien-erfahrungen und (nicht-repräsentative) Befragungen von Mit-Studierenden in den Jahren 1987/88. Aus ihnen geht hervor, warum das Institut eine Sonderstellung unter allen Universitäts-Instituten einnahm und die meisten dort Lehrenden stolz darauf zu sein schienen.

Leitidee des Lehrbetriebs war ein vager Vorstellungskomplex von „Herrschaftsfreiheit“, „Emanzipation“, „intellektueller Autonomie“, „Selbstbestimmung“ und „Eigenverantwortung“. „Die Studierenden sollen ihr Studium selbständig und ‚emanzipiert‘ ... gestalten und die Verantwortung für ... ihr Studium zu einem großen Teil selbst übernehmen“.<sup>141</sup> Die Verachtung für „Herrschaft“ und Rangunterschiede („Hierarchie“) kam darin zum Ausdruck, daß ein Höchstmaß an „Freiräumen“ bestand, die Atmosphäre „locker“, „ungezwungen“ und „leger“ war und die Studierenden „sich mit den meisten Lehrenden des Instituts“ duzten.<sup>142</sup> Es gab keine Pflichtlehrveranstaltungen. Jeder

<sup>138</sup> Ebenda, 170, 143, 134.

<sup>139</sup> Ebenda, 144ff., 225, 221f.

<sup>140</sup> Ebenda, 175, 177, 193.

<sup>141</sup> MORITZ 1994, 47.

<sup>142</sup> Ebenda, 24.

konnte selbst entscheiden, welche Lehrveranstaltungen er besuchen will. Es gab keine Anwesenheitspflicht und somit keine Kontrolle der Anwesenheit – auch nicht bei Seminaren. An Seminaren konnte jeder teilnehmen, ohne irgendwelche Vorkenntnisse mitbringen und nachweisen zu müssen.

Die meisten Prüfungen fanden in Form von lockeren Gesprächen in kleinen Gruppen mit zwei bis sechs Studierenden statt. Es gab keinen „Notendruck“, weil – von einigen Außenseitern unter den Lehrenden abgesehen – generell die Noten „sehr gut“ und „gut“ im Sinne einer „Einheitsbewertung“ vergeben wurden.<sup>143</sup> „Es wird kaum Wert auf reproduziertes Wissen gelegt, sondern es soll ‚eigenständig‘ gedacht werden“.<sup>144</sup> Was zählte, war vor allem „Kommunikationsfähigkeit“ und „Entfaltung der Individualität“. Lehrstoff auswendig zu lernen und anschließend korrekt wiederzugeben, war verpönt. „Eine konkrete Überprüfung des angeeigneten ‚Wissens‘ ist nie erfolgt. Auch in den Lehrveranstaltungen (überwiegend „Seminare“) hielten sich die Lehrenden mit Kritik an studentischen Beiträgen zurück. So meinte zum Beispiel HIERDEIS in einem Interview, er wolle nicht bewerten, was „gute Antworten sind oder was schlechte Antworten sind“, um eine öffentliche Beschämung von Studierenden zu vermeiden.<sup>145</sup> Selbst auf schriftliche Seminararbeiten erhielten die Studierenden außer der Einheitsnote „sehr gut“ oder „gut“ in der Regel keine kritischen Rückmeldungen mit konkreten Hinweisen zur Verbesserung.<sup>146</sup>

Unter diesen Voraussetzungen war der in den Lehrveranstaltungen vorgebrachte Lehrstoff „selten eine Auflistung von ... ‚gesicherten‘ Erkenntnissen ..., sondern umfaßte häufig kritische Auseinandersetzungen mit theoretischen Ansätzen, wissenschaftstheoretischen Positionen sowie ... diversen Themen und Problematiken (wie z.B. ‚Gewalt in der Erziehung‘, ‚Kritische Theorie der Aggression‘, ‚Väter und Kinder‘)“. Derartiger „Lehrstoff“ ist zum „Auswendiglernen“ gar nicht geeignet.

Diese „Art, zu unterrichten“ wurde von HIERDEIS so begründet: es komme ihm „weniger darauf an, daß bei den Zuhörern jetzt ein bestimmtes abrufbares Wissen entsteht, sondern daß sie in der Lage sind,

---

<sup>143</sup> Ebenda, 61, 52.

<sup>144</sup> Ebenda, 23.

<sup>145</sup> Ebenda, 52f.

<sup>146</sup> Ebenda, 53.

Sachverhalte anders zu sehen. Also neue Einstellungen zu Fragen gewinnen“.<sup>147</sup>

Sein Unterricht sah so aus, daß er am Anfang eines Seminars eine Literaturliste und „einschlägige“ Textauszüge verteilte. „Diese Textauszüge wurden dann zumeist in Kleingruppen (zwischen 2 und 4 Personen) bearbeitet und anschließend im Plenum diskutiert“. Bei den Diskussionen griff HERDEIS selten ein, sondern „beschränkte sich in der Regel auf Anregungen und gelegentliche inhaltliche Hinweise. Bis auf die Empfehlung von ‚einschlägiger‘ Literatur und das Ersuchen, die Textauszüge zu lesen“, stellte er „keine weiteren Anforderungen“ und unterließ jede Kontrolle von Anwesenheit und Leistung.<sup>148</sup> So besuchten zum Beispiel von rund 40 Teilnehmern eines seiner Seminare nur 15 Studierende die Lehrveranstaltung regelmäßig. Die übrigen tauchten erst am Ende des Semesters wieder auf, um sich – unvorbereitet auf die Prüfungsgespräche – ihr Zeugnis abzuholen. Es war möglich, Zeugnisse über Lehrveranstaltungen zu sammeln, an denen man fast nie teilgenommen hatte.

Die beschönigende Parole für diesen permissiven Lehrstil lautete, daß dadurch „*selbstreflexives Studium*“<sup>149</sup> gefördert werde, das sich durch „Eigeninitiative, Selbständigkeit und Unabhängigkeit“, „Selbstmotivation“ und „Selbststeuerung“ auszeichne.<sup>150</sup> Die Studierenden könnten „in einer relativ angstfreien Atmosphäre“ ohne „Leistungs- und Notendruck“ studieren, um „sich von fremdgesetzten Anforderungen, Leistungszielen und Normen zu lösen, ihre eigenen Maßstäbe zu entwickeln und sich an diesen zu orientieren“.<sup>151</sup>

Mit diesen Studienbedingungen waren viele Studierende unzufrieden. Das Lehrangebot sei zwar vielfältig, aber unübersichtlich, ja geradezu „chaotisch“. Der wissenschaftliche Ruf des Institutes sei schlecht, das Leistungsniveau zu niedrig. In den Lehrveranstaltungen gebe es viel „Palaver“ und „Gequatsche“ ohne theoretischen Hintergrund, ohne intellektuelle Ansprüche, „mit Null Inhalt“, „Kaffeekhausklatsch“ in „Kaffeekhausatmosphäre“.

---

<sup>147</sup> Ebenda, 54f.

<sup>148</sup> Ebenda, 9f.

<sup>149</sup> Ebenda, 20.

<sup>150</sup> Ebenda, 43ff. über den „geheimen Lehrplan“, d.h. „inoffizielle Anforderungen“ am Institut.

<sup>151</sup> Ebenda, 65.

Im Institut herrsche Orientierungslosigkeit, weil es an Hilfestellung durch die Dozenten mangle. Deren lasche Prüfungspraxis zwingt die Studierenden, ihre Kenntnisse, Leistungen und Lernfortschritte selbst zu beurteilen, „die inhaltliche, methodische und formale Qualität ihrer schriftlichen Arbeiten selbst“ einzuschätzen. Das überfordere selbst hochmotivierte und leistungswillige Studierende und führe zu dauernder Unsicherheit. „Im Grunde fühlte sich jeder von uns ... von den Lehrenden des Instituts ‚im Stich gelassen‘“. „Ich hatte immer das Gefühl gehabt, irgendwie ‚ins Blaue hineinzustudieren‘ – ohne jede Resonanz, Reaktion und Konsequenz von seiten der Lehrenden“.

Für die Bequemen aber sei – da sie „kaum Kritik befürchten müssen“ – die Versuchung groß, „sich nicht allzusehr für ihr Studium anzustrengen“ und unangenehme Aufgaben „(wie z.B. die Aneignung von anspruchsvollen Theorien oder komplexeren wissenschaftlichen Arbeitsmethoden) von Semester zu Semester“ aufzuschieben oder überhaupt zu ignorieren.<sup>152</sup>

„Das Fehlen von Leistungsanforderungen durch die Lehrenden des Instituts hatte aber nicht nur dazu geführt, daß die Diskussionen und Gespräche zu einem allgemeinen Geplauder ‚verkamen‘, sondern auch, daß besonders eloquente StudentInnen die Diskussion an sich gerissen hatten“, die inhaltlich ganz inkompetent waren, keine konstruktiven Beiträge lieferten, aber andere Studierende zum Schweigen brachten und das gesamte Plenum lähmten, ohne daß die Dozenten korrigierend eingriffen. „Die Lehrenden hatten sich mehr oder weniger passiv verhalten und darauf verzichtet, ihre Funktion als Lehrveranstaltungsleiter und ‚Prüfer‘ aktiv wahrzunehmen“.

„Die Passivität der Lehrenden ... ‚rächte‘ sich für die Studierenden gegen Ende des Studiums. Dadurch, daß sie nicht lernten (übten), ein Thema, einen Gedankengang stringent zu verfolgen, ‚versaßen‘ sie nicht nur sinnlos ihre Zeit in Lehrveranstaltungen, sondern waren schlußendlich ... nicht in der Lage, eine Diplomarbeit/Dissertation zu verfassen“. Jahrelang hatten ihre Dozenten sie „in dem Glauben belassen, daß sie die Leistungsanforderungen erfüllen würden“. Erst „gegen Ende ihres Studiums“ setzten die Lehrenden „*erstmal*s ihre Leistungsanforderungen durch. Sie übten Kritik“, sodaß die Studierenden „nach jahrelanger passiver Akzeptanz ... – um ihre

---

<sup>152</sup> Ebenda, 61ff., 177ff., 156, 81, 88.

Diplomarbeit/Dissertation abschließen zu können – in ihren Studien ‚von vorne‘ beginnen mußten“<sup>153</sup>.

Als Folge dieser Verhältnisse herrschte am Institut „eine allgemeine Lethargie, eine Lähmung, die sich zwischen Lehrenden und Studierenden wechselseitig verstärkte“ und zu „einem wechselseitigen Abschalten“ führte. Es gelang „den Lehrenden nicht, in den Studierenden ‚Wissensdurst‘, Neugierde, Lust am Studium, an der Auseinandersetzung mit den Studieninhalten zu wecken“. Andererseits wurde bei vielen Studierenden Interesselosigkeit und Enttäuschung festgestellt.<sup>154</sup>

Auch die Dissertation von GRUBERI bietet Einblicke in die Studienbedingungen am Institut. Unter dem irreführenden Schlagwort „wissenschaftliche Alphabetisierung“<sup>155</sup> wurde aus der Sicht von Studierenden über die Schwierigkeiten berichtet, die ihnen beim Verfassen von Diplomarbeiten und Dissertationen entstanden sind, weil es an strengen Anforderungen (Seminararbeiten, schriftliche Prüfungen statt mündliches Gerede) und rechtzeitiger Anleitung durch die Lehrenden gefehlt hat. Die Verfasserin war von 1982 bis 1988 aktives Mitglied der „Institutsgruppe“ genannten Studentenvertretung.

Die Wurzel des Übels, das zu „verzweifelten DissertantInnen und DiplomandInnen“<sup>156</sup> führte, lag in der Utopie des „autonomen studentischen Subjekts“, das sein Studium in „Freiräumen“ selbständig und selbstverantwortlich gestaltet und institutionelle Regeln und Leistungskontrollen als „Verschulungstendenzen“ ablehnt. Diese Utopie wurde seit der linken Studentenrevolte des Jahres 1968 von den politisch „engagierten StudentInnen und einem Großteil des Mittelbaus gemeinsam vertreten“ und hat sich am Institut als „ungeschriebenes Schreibverbot“ ausgewirkt. Das führte zur „Vernachlässigung des Schreibens ... im Lehren und Lernen“, zum „Überwiegen mündlicher gegenüber schriftlichen Prüfungen am Institut“.

Die Folgen der Utopie der „Antiautorität“ und „Herrschaftsfreiheit“ für die Studierenden „waren die unfruchtbaren Lehrveranstaltungen; das immer wieder beim Nullpunkt beginnen, die Willkürlichkeit des Lehrveranstaltungsangebotes; die vielen Verfahrensdiskussio-

---

<sup>153</sup> Ebenda, 157f. (Hervorhebung vom Verfasser).

<sup>154</sup> Ebenda, 172.

<sup>155</sup> Gemeint war damit „die Aneignung des wissenschaftlichen Lesens, Sprechens und Schreibens“: GRUBERI 1991, 19.

<sup>156</sup> Ebenda, 15.

nen; ... die verschleierte Autoritätsverhältnisse – real existierend, aber verleugnet; die Schwierigkeiten mit der Theorie (kaum etwas Systematisches dazu gehört), dem schwer verständlichen Fachjargon; die verunsichernden, weil nie ausgesprochenen Gruppennormen (speziell in Lehrveranstaltungen); das oftmals zum didaktischen Prinzip gehobene Chaos .... Damit hatten wir uns herumzuschlagen, zu Rande zu kommen oder eben auszusteigen“.<sup>157</sup>

Die Studierenden haben diese Probleme 1988 zu einem Thema der Institutsvollversammlung gemacht. Auf die Klagen über mangelnde Hilfe bei der „Bewältigung von Schreibproblemen“ wurde von Angehörigen des Lehrkörpers mit folgenden Argumenten reagiert. Assistent WALTER meinte, es gebe einen „Konsens in der Studienkommission darüber, daß es keine Rückkehr zum Seminarzwang geben sollte“. Stattdessen sei etwas Neues „zu erfinden“: „Das ist die Perspektive, in aller Vagheit“. Assistent SCHRATZ teilte mit, daß er „eigentlich auf formale Seminar-Qualifikationen relativ wenig Wert lege“. Professorin WIESER hoffte, daß sich der verstärkte „Wunsch nach Schreibenanlässen ... nicht wieder in Richtung von Zwanghaftem bewegt“. Während die Studierenden sich klar definierte Schreibenanforderungen wünschten, sprachen „einige Lehrende vom ‚kreativen Schreiben‘, das erstrebenswert sei im Unterschied zum ‚wissenschaftlichen Schreiben‘“. Sie liebäugelten – „blind für die Wahrnehmung der Realität des studentischen Gegenübers“ – „mit dem Phantasma des voraussetzungslosen, aus sich selbst heraus schöpferischen, also des pädagogisch pflegeleichten ‚autonomen Subjekts‘“.<sup>158</sup>

GRUBERI hat zu den Problemen der Studierenden mit dem Schreiben informative Interviews mit Studentinnen und im Jahre 1990 auch mit den Lehrenden durchgeführt, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Sie lassen die große Variationsbreite individueller Studierfähigkeit wie Lehrbefähigung erkennen. Neben Versäumnissen der Lehrenden wird auch deutlich, daß viele Studierende der Erziehungswissenschaft sprachlich wie gedanklich höchst inkompetent waren und daß von vielen Hilfen, die insbesondere HIERDEIS zur Kritik und Besprechung von Seminararbeiten angeboten hat, nur selten Gebrauch gemacht wurde.<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Ebenda, 16f., 19.

<sup>158</sup> Ebenda, 23f., 31.

<sup>159</sup> Ebenda, 134f.

HIERDEIS hat aber auch zugegeben, daß im Studienplan des Instituts „für die Studierenden der Komplex Erziehungswissenschaft konfus ist, d.h. sie können sich keine genauen Vorstellungen machen, was eigentlich Wissenschaft ist, sie kriegen überall ein bißchen was mit, tun sich aber schwer mit der Integration dieses Wissens ...“. Aus der „am Institut herrschenden Konzept- und Lehrvielfalt“ entstehe ein „zerstückeltes Studium“.<sup>160</sup> Dazu kam nach KROATH „eines der wichtigsten Defizite“: „daß es hier am Institut keine verbindlich vorgesehene Überprüfungsmöglichkeit zur Selbstüberprüfung der Fähigkeiten gibt“ (in Form von Seminararbeiten, Projektentwürfen, Buch- oder Artikelrezensionen usw.)<sup>161</sup>.

Als letzter Beleg für die „chronische Orientierungslosigkeit“ im Institut sei ein Bericht des Studenten CLAUDIO TEDESCHI aus dem Jahre 1991 angeführt. Darin wurde mitgeteilt, daß es im „postmodernen Pädagogikstudium“ am Institut keinen „zentralen Inhalt“ gab. Die Studierenden bekamen „nur mangelhaft Zusammenhänge vermittelt“. Viele gelangten „schlußendlich nur zu einem Sammelsurium von Scheinen“, „zu einem Potpourri einzelner Veranstaltungen“, die sie „fast beliebig zu einzelnen Fächern zuordnen konnte(n)“, die im Studienplan vorgesehen waren. Hauptinteresse war: „möglichst schnell 36 Pflichtwochenstunden vollkriegen“. Die „institutsspezifische Pluralität“ im „Klima des gegenseitigen Duzens“ habe darin bestanden, die „Denkpositionen der Institutskollegen“ zu akzeptieren, „ohne sich wirklich mit diesen auseinanderzusetzen“. Man pflegte „ein ungestörtes Nebeneinander von Denktraditionen, solange die eigenen Machtbedürfnisse nicht tangiert werden“. Am Institut hätten „Sprachlosigkeit und Konfrontationsvermeidung“ geherrscht, die nach Meinung „der geringe(n) Zahl von aktiv am Institutsgeschehen interessierten StudentInnen ... auf das Verhalten der Lehrenden zurückzuführen seien“. Diese „konfuse Situation, das Klima der Unsicherheit“ durch „die scheinbar uferlose Pluralität“ bei „Verlust des zentralen Inhaltes“ der Pädagogik habe bei den Studierenden eine „phlegmatische Haltung“ begünstigt und ein „großes Orientierungsbedürfnis“ bewirkt.<sup>162</sup>

Diese Beobachtungen beleuchten, wie sehr das beharrliche Festhalten an der Utopie von der „herrschaftsfreien Gesellschaft“ und die

---

<sup>160</sup> Ebenda, 129ff.

<sup>161</sup> Ebenda, 188.

<sup>162</sup> TEDESCHI 1991, 121ff.



emanzipatorischen Zwangsvorstellungen der „Neuen Linken“ von 1968 dem Institut jahrzehntelang geschadet haben. Die Führungsabstinenz der Lehrenden war unverantwortlich und kann nicht allein mit ihren weltfremden Idealen erklärt werden. Unter der moralischen Maske der Achtung vor der Autonomie der Studierenden konnten sich die Lehrenden eine Menge Arbeit ersparen und viel freie Zeit gewinnen.

Im „Freiraum“ des Instituts fehlte praktisch jede Dienstaufsicht, die hätte kontrollieren können, ob das Lehrpersonal seine Dienstzeit auch zur Erfüllung der Berufspflichten nützt. Die weitgehende Ablösung der Vorlesungen durch „Gruppenarbeit“ entlastete von der Mühe, Vorlesungen ausarbeiten zu müssen. Die Rolle des passiven Zuhörers in den zu „Palaver“-Runden verkommenen „Seminaren“ ersparte eigene Vorträge. Die schematische Vergabe von guten „Einheitsnoten“ und die Enthaltung von Kritik und zeitraubenden Vor- und Nachbesprechungen studentischer Beiträge ersparte Beratungsaufwand und mögliche Konflikte. Alle diese Elemente waren günstige Voraussetzungen für ein bequemes Leben ohne große Anstrengung in der Lehre. Ob dafür als Ausgleich besondere Leistungen in der Forschung erfolgt sind, wird noch zu prüfen sein.

Nach diesen Einblicken in den Institutsbetrieb aus der Sicht von Studierenden kann man in Verbindung mit dem vorausgegangenen Bericht über die Aktivitäten und Versäumnisse des Lehrpersonals verstehen, daß das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts in der eigenen Universität wie außerhalb *wenig Ansehen* genoß und welche Gründe es dafür gab. Selbst die Vertreter der Österreichischen Hochschülerschaft äußerten sich bei der im Jahre 2002 durchgeführten Evaluation „negativ über das Institut; es gelte unter den Fakultätsstudierenden als Institut ohne Anforderungen. Die hohe Zahl von Studierenden wurde darauf zurückgeführt“.<sup>163</sup>

Über die *Evaluation 2001/2002* wird später berichtet werden.<sup>164</sup> Mit ihr hat ein Prozeß der inner-universitären Leistungsprüfung des Instituts seinen Höhepunkt erreicht, der den Universitäten generell durch das Universitäts-Organisationsgesetz 1993<sup>165</sup> zur Pflicht gemacht worden ist<sup>166</sup>. Auf Grund der ihnen durch dieses Gesetz gewährten Teil-

<sup>163</sup> OELKERS/OSER 2002, 36.

<sup>164</sup> Vgl. in diesem Buch, S. 882ff.

<sup>165</sup> Verlautbart im BGBl. Nr. 805/1993; in Kraft getreten am 1. Oktober 1994.

<sup>166</sup> UOG 1993, § 7, Abs. 2, Z. 13 und § 18.

rechtsfähigkeit wurden sie „zur weisungsfreien (autonomen) Besorgung ihrer Angelegenheiten befugt“ und hatten im Zuge der Erlassung ihrer Satzungen auch die Institutsgliederung der Fakultäten neu festzulegen.

Für die Krise des Innsbrucker „Instituts für Erziehungswissenschaften“ ist bezeichnend, daß beim Senatsbeschluß vom 20. Jänner 2000 über den Satzungsteil „Institutsgliederung der Geisteswissenschaftlichen Fakultät“ zwei Institute *nur befristet bis 28. Feber 2002 eingerichtet* worden sind: das „Institut für Erziehungswissenschaften“ und das „Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung“.<sup>167</sup> Da über deren Zukunft auch nach Ablauf dieser Frist noch immer keine Klarheit bestand, hat der Senat am 24. Jänner 2002 beschlossen, beide Institute „nunmehr befristet bis 28.2.2003“ zu errichten.<sup>168</sup> Die Aufgabenbereiche beider Institute blieben davon unberührt.

Das „Institut für Erziehungswissenschaften“ hat gemäß Satzungsbeschluß des Jahres 2000 folgende „Aufgaben in Forschung und Lehre: Sozialwissenschaftliche, kulturtheoretische und anthropologische Grundlagen der Erziehung und Bildung; sozial- und kulturwissenschaftliche Methodologie und Methoden der Erziehungs-, Bildungs- und Gesellschaftsanalyse; Erziehungs- und Generationenverhältnisse, Wissenstransformation und Lernen; psychosoziale Arbeit, Behindertenintegration, Rassismusforschung und interkulturelle Arbeit; psychoanalytische Sozial- und Kulturanalyse; feministische Erziehungs- und Gesellschaftskritik; Bildungsforschung, Medien- und Kulturpädagogik.“

Selbstverständlich hat es trotz der langen Krisenperiode in der jüngeren Institutsgeschichte auch positive Einzelleistungen und Reformanstrengungen gegeben. Daß sie wenig Erfolg hatten, lag auch an der Krise, in die das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft insgesamt und überall durch seine unvorbereitete und maßlose Expansion im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts geraten ist. Sie zeigte sich in Innsbruck wie anderswo an den Schwierigkeiten, die der Besetzung der vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Dienstposten mit erstklassigem Personal entgegenstanden.

---

<sup>167</sup> Mitteilungsblatt der Uni Innsbruck, 1999/2000, Nr. 343, S. 375f.

<sup>168</sup> Ebenda, 2001/2002, Nr. 345.

## 17. BESETZUNGSVORSCHLÄGE FÜR PÄDAGOGIK I UND SECHS JAHRE VAKANZ: 1975–1981

Nach dem Abgang von RUMPF Ende April 1975 wurde die Lehrkanzel Pädagogik I zur Wieder-Besetzung erstmals öffentlich ausgeschrieben. Ihre Widmung wurde auf Vorschlag von WEISS seltsam laienhaft und verschwommen wie folgt angegeben: „Erwünscht sind Schwerpunkte im Bereich pädagogischer Ziel- und Inhaltsfragen“. Ende der Bewerbungsfrist war der 15. Juni 1975.<sup>1</sup>

Es haben sich 38 Personen beworben. Von diesen sind 6 in die enge Auswahl gezogen und zu Gastvorträgen eingeladen worden: HERWIG BLANKERTZ (Münster), WINFRIED BÖHM (Würzburg), FRANZ HAIDER (Aachen), FRANZ PÖGGELE (Aachen), ERNST PROKOP (München) und RUPERT VIERLINGER (Linz).

BLANKERTZ sprach am 9. Dezember 1975 über das Thema „Was heißt ‚Erfolg‘ oder ‚Scheitern‘ von Bildungsreformen? Zur Wissenschaftstheorie und Ideologiekritik pädagogischer Evaluation“; BÖHM über „Bildungsreform als Gesellschaftsreform“. HAIDER behandelte die „Erziehung zum kritischen Bewußtsein – Berechtigung und Hypertrophie“; PÖGGELE „Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsreform“; VIERLINGER ein schulpädagogisches Thema: „Vom Frontalunterricht zur Binnendifferenzierung (Differenzierungsprobleme mit besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe I)“.<sup>2</sup>

Die Berufungskommission bestand aus 12 Professoren sowie 4 Assistenten- und 4 Studentenvertretern. Da von den Professoren nur WEISS fachkundig war, wurden alle österreichischen Universitätspädagogen im Professorenrang um vergleichende Gutachten gebeten. Ausgenommen war nur die Hochschule für Bildungswissenschaften in Klagenfurt, weil sich der dortige Professor JOSEF KLINGLER<sup>3</sup> selbst beworben hatte. OLECHOWSKI, der damals als Ordinarius in Salzburg lehrte, hat in einem Brief an WEISS vom 21. Jänner 1976 die Bitte um ein vergleichendes Gutachten abgelehnt, weil er mit der von der Kom-

---

<sup>1</sup> Österreichische Hochschulzeitung, 1.6.1975.

<sup>2</sup> Einladung des Dekans vom 26.11.1975. UAI, Phil. Fakultät, Berufsungsakt Nachfolge RUMPF 1975ff. VIERLINGERS Vortrag gedruckt bei VIERLINGER/FEINER 1974, 7–30.

<sup>3</sup> Über KLINGLER vgl. in diesem Werk Bd. 3, IX.

mission gewählten Verfahrensweise nicht einverstanden war<sup>4</sup>. Die Wiener Professoren HEITGER, WOLF und ZDARZIL sowie der Salzburger Professor GÖNNER setzten übereinstimmend PÖGGELER an die erste Stelle. Er wurde dennoch nicht in den Besetzungsvorschlag aufgenommen, weil die Assistenten- und Studentenvertreter sowie einige Professoren „die starke weltanschauliche Bindung der wissenschaftlichen Arbeiten PÖGGELERS bemängelten“.<sup>5</sup>

In der Fakultätssitzung am 2. April 1976 wurde folgender Dreier-vorschlag der Berufungskommission mit 59 Ja-Stimmen gegen eine Nein-Stimme und eine Stimmenthaltung angenommen: 1. BÖHM; 2. VIERLINGER; 3. PROKOP.

WINFRIED BÖHM<sup>6</sup> wurde am 22. März 1937 in Schluckenau (Böhmen) geboren. Über ihn ist bereits berichtet worden.<sup>7</sup> Er war seit 1974 ordentlicher Professor der Pädagogik an der Universität Würzburg, wo er sich ein Jahr zuvor mit einer erziehungshistorischen Arbeit habilitiert hatte. Er war wie PÖGGELER ein Vertreter jener Christlichen Pädagogik, die „vom Prinzip der Person her begründet“ wird<sup>8</sup>, und eng befreundet mit dem Wiener Professor HEITGER.

RUPERT VIERLINGER<sup>9</sup> wurde am 12. Mai 1932 in Kasten bei Sankt Peter am Wimberg (Bezirk Rohrbach/Oberösterreich) als zweites von fünf Kindern eines Kleinhäuslers geboren und war katholischer Konfession. Er hat die damals noch einklassige Volksschule in seinem Heimatdorf besucht und nach der fünften Schulstufe eine Hauptschule in Linz. Von 1948 bis 1953 wurde er am Bischöflichen Lehrerseminar in Linz zum Volksschullehrer ausgebildet. Um seine Eltern finanziell zu entlasten, verdingte er sich in den Ferien als Bauarbeiter und übernahm im letzten Schuljahr die Stelle eines Hilfspräfekten im Bischöflichen Studentenkonvikt Salesianum. Nebenbei studierte er dank eines Freiplatzes am Linzer Bruckner-Konservatorium auch Tonsatz und Klavier. Nach der Matura unterrichtete er zwei Jahre an der Privat-Volksschule der Marianisten in Freistadt, legte 1955 die Lehrbefähigung

---

<sup>4</sup> Erziehung heute. Jg. 1975, Heft 4/5, 25–27.

<sup>5</sup> UAI, Nachfolge RUMPF, Kommissionsbericht, 9. PÖGGELER vertrat eine Christliche Pädagogik katholischer Prägung.

<sup>6</sup> BÖHM 2000, 90; KÜRSCHNER 2001, 286.

<sup>7</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 600.

<sup>8</sup> BÖHM 2000, 90.

<sup>9</sup> KÜRSCHNER 2001, 3367. Lebenslauf und Publikationsliste vom 13.3.2002, für die Herrn Prof. VIERLINGER (Linz) auch hier gedankt sei. PAB.

gungsprüfung für Volksschulen ab sowie am Konservatorium die Sonderprüfung für Gesang an Hauptschulen und zog dann nach Wien, um Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Kunstgeschichte zu studieren. Neben dem Studium unterrichtete er bis 1960 an der privaten Albertus-Magnus-Hauptschule der Marianisten in Wien 18 (Semperstraße 45) die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Gesang, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Er war seit 1957 verheiratet und hatte drei Kinder.

Am 26. Mai 1961 hat er an der Universität Wien auf Grund einer von BAYR-KLIMPFINGER angenommenen *Dissertation* über „Lenkung und Unterstützung der Leseinteressen bei Knaben der reifen Kindheit“ das Doktorat der Philosophie erworben.<sup>10</sup> Diese Schrift ist 1964 unter dem Titel „Buchpädagogik in der reifen Kindheit“ im Druck erschienen.

Noch vor der Promotion kehrte VIERLINGER als Übungsschullehrer an das Bischöfliche Lehrerseminar in Linz zurück. 1964 stieg er dort zum Pädagogik-Professor auf. 1967 wurde das Seminar in die Pädagogische Akademie der Diözese Linz umgewandelt. VIERLINGER wurde im Alter von 35 Jahren zum Direktor bestellt und mit dem Aufbau betraut. Dadurch blieb für wissenschaftliche Forschung wenig Muße. Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen lagen von ihm neben der Dissertation nur folgende Schriften vor: eine Aufsatzsammlung von 167 Seiten mit dem Titel „Durchkomponierte Schulreform“ (1972) und zwei Hefte eines für Lehramtsstudenten bestimmten „Studententextes“ über „Unterrichtswissenschaft – Unterrichtslehre“ (I, 1974; II, 1975). Dazu kamen rund 30 weitere meist sehr kurze Aufsätze.

VIERLINGER war weder habilitiert noch anderweitig publizistisch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft ausgewiesen. Sein Arbeitsschwerpunkt lag vielmehr in der Unterrichts- und Schulorganisationslehre<sup>11</sup> – also wie im Fall RUMPF auf jenem Gebiet, dem die von WEISS besetzte Professur gewidmet war. Trotzdem galt er als „der Spitzenkandidat von WEISS“<sup>12</sup>. Da es wenig wahrscheinlich erschien, daß BÖHM einem Ruf nach Innsbruck folgen würde, mußte damit gerechnet werden, daß die Professur Pädagogik I VIERLINGER zufallen könnte, obwohl ihm die für sie wesentlichen Voraussetzungen fehlten. Wie sehr er als Spezialist für Schulpädagogik geschätzt wurde, hat sich 1980

<sup>10</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 459.

<sup>11</sup> Vgl. seine gesammelten Aufsätze und Reden: VIERLINGER 1978.

<sup>12</sup> ERHARD 1977, 25.

darin gezeigt, daß er für dieses Fach zum ordentlichen Professor an die 1978 eröffnete neue Universität Passau berufen wurde. Er hat dort bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1997 gelehrt.

ERNST-GÜNTHER PROKOP<sup>13</sup> wurde am 28. August 1935 in Bad Salzbrunn (Schlesien) als Sohn eines Stahlbau-Ingenieurs geboren und war katholischer Konfession. 1947 wurde er aus seiner Heimat in die sowjetische Besatzungszone Deutschlands vertrieben und besuchte den altsprachlichen Zweig der Humboldt-Oberschule in Magdeburg, wo er 1954 die Reifeprüfung bestand. Anschließend trat er in den Jesuitenorden ein, um Priester zu werden. Nach zwei Jahren Noviziat in Jakobsberg bei Bingen und einem Jahr Erzieherdienst im Internat „Stella Matutina“ in Feldkirch (Vorarlberg) hat er im Berchmans-Kolleg in Pullach bei München, der Philosophischen Ordenshochschule der Jesuiten, Scholastische Philosophie studiert und 1960 mit dem Lizentiat abgeschlossen.

Nachdem er sich gegen den geistlichen Beruf entschieden hatte und aus dem Orden ausgetreten war, hat er an der Universität München ein Studium der Psychologie, Pädagogik und Philosophie aufgenommen. Seit 1962 arbeitete er als Forschungsassistent bei Professor MARTIN KEILHACKER (1894–1989)<sup>14</sup> am „Arbeitszentrum Jugend – Film – Fernsehen“. 1963 erwarb er auf Grund einer von ERICH WASEM<sup>15</sup> angenommenen *Dissertation* über „Das Problem der Beeinflussung für die Erziehung des Menschen als Person“<sup>16</sup> das Doktorat der Philosophie und 1964 den Grad des Diplom-Psychologen. 1965 wurde er Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen in der Abteilung Hildesheim, 1970 außerordentlicher Professor für Systematische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 1974 ordentlicher Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität der Bundeswehr München.

Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen lagen von ihm folgende Bücher vor: „Zur Bedeutung politischer Spielfilme für Jugendliche“ (Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts, München 1965), „Be-

---

<sup>13</sup> Lebenslauf und Schriftenverzeichnis, für die ich Prof. PROKOP Dank schulde, im PAB. KÜRSCHNER 2001, 2472.

<sup>14</sup> Autobiographie: KEILHACKER 1975.

<sup>15</sup> Über ihn vgl. KÜRSCHNER 2001, 3443. WASEM war der engste Mitarbeiter von Prof. KEILHACKER und Mitbegründer von dessen „Arbeitskreis Jugend und Film e.V.“. KEILHACKER 1975, 263.

<sup>16</sup> ZfP 10 (1964), 111.

einflußbarkeit in Erziehung und Unterricht“ (1966), „Grundbegriffe der Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Sicht“ (1968), „Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung“ (1973). Sein Arbeitsschwerpunkt war damals bereits die Theorie der Erwachsenenbildung. Schon 1969 hatte er gemeinsam mit GEORG RÜCKRIEM (1934– ) einen Sammelband über „Erwachsenenbildung. Grundlagen und Modelle“ herausgegeben; 1974 wurde er nebenberuflich Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität München; 1978 Professor für Erwachsenenbildung an der Katholischen Universität Eichstätt. Auch PROKOP gehörte wie BÖHM und VIERLINGER weltanschaulich zum katholischen und politisch zum christlich-sozialen Lager.

Dieser Besetzungsvorschlag ist durch die „Arbeitsgruppe Berufungsverfahren der Studentenvertretung am Institut für Erziehungswissenschaft“ in Kürze an die Öffentlichkeit gelangt<sup>17</sup> und hat zur Zeit der sozialistischen Alleinregierung KREISKY III heftige politische Diskussionen hervorgerufen.<sup>18</sup> Die Assistenten- und Studentenvertreter sind unter Protest aus der Berufungskommission ausgetreten, weil Bewerber, die ihnen politisch nahestanden, wie BLANKERTZ, ARNO COMBE (Frankfurt), HELMUT FEND (Konstanz) und HEINZ MOSER (Zürich) abgelehnt worden sind.

Die Studentenvertreter DR. ERWIN NIEDERWIESER, BENNO ERHARD, EVI LAIMER und ASTRID ZIMMERMANN begründeten ihren Protest in einem Schreiben an Bundesministerin FIRNBERG mit der „Unhaltbarkeit des WEISSschen Reihungsvorschlages“, der „Art der Behandlung von Kommissionsvorschlägen im Fakultätskollegium“ und der „Zusammensetzung der Kommission“, die dem neuen sozialistischen Universitäts-Organisationsgesetz 1975 „völlig zuwiderläuft“. Ablichtungen dieses Schreibens gingen an den Dekan der Philosophischen Fakultät, an alle „Pädagogikordinarien“ in Österreich, an alle Bewerber sowie an die SPÖ-Abgeordneten zum Nationalrat HEINZ FISCHER und KARL BLECHA. Die illegitime „Hörerversammlung am Institut für Erziehungswissenschaft“ billigte diesen „Schritt an eine qualifizierte Öffentlichkeit als letzten Ausweg“ einstimmig. Das Professorenkollegium

<sup>17</sup> Erziehung heute. Jg. 1975, Heft 3, 16–17; Heft 4/5, 25–27.

<sup>18</sup> Vgl. HÜTTENEGGER 1976; ERHARD 1977. Anfrage Nr. 1253/J der Abgeordneten Dr. ERMACORA und Genossen an Wissenschaftsministerin FIRNBERG vom 17. Juni 1977 „betreffend Besetzung des Ordinariats für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck“. II-2455 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, XIV. Gesetzgebungsperiode.

reagierte darauf mit „größter Empörung“. Auch die Assistentenvertreter (SEIDL, RATHMAYR, KROATH, LARCHER) begründeten ihren Beschluß, „den Sitzungen der Kommission bis auf weiteres fernzubleiben“, in einem Brief an die Wissenschaftsministerin.

Die Kritik konzentrierte sich auf das fragwürdige pseudo-empirische Verfahren, das sich WEISS als zuständiger Fachvertreter für die Auswahl und Reihung der Bewerber ausgedacht hatte und das – „nach einigem Zögern“ – von der Kommission widerspruchlos hingenommen worden war. Es handelte sich um eine Punkteliste nach unklaren Kriterien, in der die Publikationen der Bewerber einfach gezählt wurden, ohne ihren Inhalt zu bewerten. „Objektiv“ sei nur die Menge zu beurteilen, nicht die Qualität. „Ausschlaggebend für die Auswahl eines Bewerbers war die Frage, ob er mehr Titel veröffentlicht hatte als ein anderer, ganz egal, ob diese Veröffentlichungen etwas wert sind oder nicht“. So kam es, daß kurze Artikel, die „vorwiegend in regionalen Familien- und Kulturblättern erschienen“ sind, „gleich gewertet“ wurden wie lange wissenschaftliche Abhandlungen oder Forschungsberichte in internationalen Fachzeitschriften. „Wer die meisten Titel präsentierte, bekam die meisten Punkte!“<sup>19</sup> In der linken Presse war mit Recht von einem „Skandal“<sup>20</sup> und von „Wissenschaft ohne Vernunft“<sup>21</sup> die Rede. Die Wissenschaftsministerin FIRNBERG wurde in der theoretischen Zeitschrift ihrer Partei („Die Zukunft“) zu „kompromißlosem Eingreifen“ aufgefordert.

Nach außen hin geschah mit dem Besetzungsvorschlag vom 14. April 1976 jedoch lange nichts. Erst gegen Ende des Jahres erteilte FIRNBERG den zuständigen Beamten die Weisung, die Dreierliste zurückzuweisen, weil „die qualifiziertesten Bewerber nicht berücksichtigt worden“ seien<sup>22</sup>. Am 25. Feber 1977 hat das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung dem Innsbrucker Dekan mitgeteilt, es sehe sich „nicht in der Lage, auf Grund des vorgelegten Besetzungsvorschlages Berufungsverhandlungen aufzunehmen“. „Das gesamte Berufungsverfahren“ sei „neuerlich durchzuführen“ und zwar nunmehr nach den Bestimmungen des Universitäts-Organisationsgesetzes 1975.

---

<sup>19</sup> ERHARD 1977, 23 und 25.

<sup>20</sup> HÜTTENEGGER 1976, 69.

<sup>21</sup> ERHARD 1977, 21.

<sup>22</sup> Bundesministerin FIRNBERG am 11.2.1977 in Innsbruck gegenüber Vertretern der Assistenten und Studenten. ERHARD 1977, 25 (Nachtrag).



Die Begründung war für die Philosophische (nunmehr Geisteswissenschaftliche) Fakultät der Universität Innsbruck und insbesondere für WEISS blamabel. Das von ihm angewendete Punkte-Verfahren, von dem im Vorschlag ausdrücklich gesagt wurde, daß es „*nur die Quantität*, nicht aber die Qualität zu erfassen vermag“, genüge nicht „den akzeptierten Regeln der Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen“. Es erscheine „weder angebracht noch vernünftig, die Beurteilung wissenschaftlicher Publikationen ausschließlich oder auch nur hauptsächlich nach quantitativen Gesichtspunkten durchzuführen“. „Der Verzicht auf qualitative Wertung“ sei „geradezu eine Bankrotterklärung“ der Kommission und „im Grund genommen“ eine „Pervertierung“ des Beurteilungssystems. „Das entscheidende in der Beratung von Berufungslisten ... muß nach wie vor *gerade die Beurteilung der Qualität der wissenschaftlichen Leistung* sein“.<sup>23</sup>

WEISS hat vergeblich versucht, sich durch Berufung auf den Verfassungsjuristen HANS KLECATSKY<sup>24</sup> und Einschaltung des Schulsprechers der oppositionellen Österreichischen Volkspartei im Parlament, Dr. JOSEF GRUBER, zu rechtfertigen und das Ministerium zur Akzeptierung seiner Liste zu zwingen.<sup>25</sup> Er war der Meinung, daß dieser Dreier-Vorschlag „aus offensichtlich parteipolitischen Gründen abgelehnt wurde“.<sup>26</sup> Das trifft vermutlich auch zu, denn es ist unwahrscheinlich, daß das Ministerium an der Nicht-Berücksichtigung des katholischen Pädagogen PÖGGELER als des für Allgemeine Pädagogik am besten qualifizierten Bewerbers Anstoß genommen hat. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, daß WEISS selbst und seine Professoren-Kollegen durch ihr mangelhaftes Verfahren der sozialistischen Ministerin eine stichhaltige Begründung für ihre Entscheidung geliefert haben.

Die neue Geisteswissenschaftliche Fakultät, die 1976 nach der Ausgliederung der Naturwissenschaften aus der alten Philosophischen Fakultät hervorgegangen ist, hat die Sache in der Hoffnung auf Schüt-

---

<sup>23</sup> DR. DRISCHEL, BMfWF, Zl. 70.107-1-14/76 vom 25. Feber 1977. UAI, Phil. Fak., Berufungsakt Nachfolge RUMPF. (Hervorhebungen als Unterstreichungen im Original). Nach einer Rückfrage des Dekans neuerlich bestätigt am 28. April 1977 durch Sektionschef BRUNNER (Zl. 70-107/1-14/77). UAI.

<sup>24</sup> KLECATSKY (1920– ) war seit 1965 Professor für öffentliches Recht an der Universität Innsbruck und von 1966–70 Bundesminister für Justiz in der ÖVP-Alleinregierung KLAUS. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 705.

<sup>25</sup> Brief von WEISS vom 24. März 1977 an Dekan ALFRED ENGELBRECHT. UAI.

<sup>26</sup> WEISS am 14.12.1977 an BREZINKA. PAB.

zenhilfe durch ÖVP-Abgeordnete des Nationalrates zunächst inhaltlich behandelt. Eine schriftliche parlamentarische Anfrage des Abgeordneten ERMACORA und Genossen vom 17. Juni 1977 an Wissenschaftsministerin FIRNBERG blieb wirkungslos.<sup>27</sup> Es dauerte bis zum Januar 1978, ehe die Geisteswissenschaftliche Fakultät die Professur erneut ausschrieb. Vom Bewerber wurde „erwartet, daß er Systematik und Problemgeschichte der Erziehungswissenschaft vertritt und durch entsprechende Schwerpunkte in seiner wissenschaftlichen Arbeit ausgewiesen ist“. „Eigene Schulpraxis und Erfahrungen in der Lehrerbildung“ waren „erwünscht“.<sup>28</sup>

Bis zum Ende der Bewerbungsfrist am 15. März 1978 sind rund 50 Bewerbungen eingegangen. Die Berufungskommission war jetzt gemäß UOG 1975 drittelparitätisch im Verhältnis 2:1:1 aus Professoren, Assistenten und Studierenden zusammengesetzt<sup>29</sup>. Ihr gehörten 8 Professoren und je vier Vertreter der beiden anderen Gruppen an. Unter den Professoren waren neben WEISS auch die Wiener Fachvertreter HEITGER<sup>30</sup> und ZDARZIL<sup>31</sup> als Pädagogiker vertreten.

Im Mai 1978 wurde ein Besetzungsvorschlag beschlossen, in dem der erste Platz leer blieb, weil der Antrag, dafür den Konstanzer Professor BREZINKA zu nominieren, nur die Stimmen sämtlicher Professoren erhielt, dagegen von den Vertretern der Assistenten und der Studierenden abgelehnt wurde. Da mit 8 Ja- und 8 Nein-Stimmen Stimmengleichheit bestand, konnten sich die Professoren gegen die anderen Fraktionen nicht durchsetzen. Sie mußten sich mit einem Sondervotum begnügen.

BREZINKA hatte sich erst im letzten Moment auf die nachdrückliche Bitte von WEISS hin zur Bewerbung entschlossen.<sup>32</sup> WEISS hatte ihm geschrieben, „daß die Einstellung der meisten Kollegen zu einer etwaigen Bewerbung recht positiv ist“ und daß er „bei der Gruppe der Assistenten offenbar sehr geschätzt“ sei<sup>33</sup>. Er war der Überzeugung,

---

<sup>27</sup> Beantwortung durch Bundesministerin FIRNBERG am 4. August 1977, Zl. 10.001/18-Parl/77. II-2723 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, XIV. Gesetzgebungsperiode.

<sup>28</sup> Österreichische Hochschulzeitung, 30 (1978), Nr. 1/2.

<sup>29</sup> UOG 1975, §§ 63 und 65. Vgl. in diesem Werk Bd. I, 222ff.

<sup>30</sup> Über ihn vgl. in diesem Werk Bd. I, 537ff.

<sup>31</sup> Vgl. Bd. I, 585ff.

<sup>32</sup> Schreiben an das Dekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät vom 10. März 1978. PAB.

<sup>33</sup> WEISS am 24. Januar 1978 an BREZINKA. PAB.

daß er „die Ausschreibungsbedingungen geradezu in idealer Weise erfülle“<sup>34</sup>.

BREZINKA hatte die Innsbrucker Universität 1967 verlassen und in der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der 1966 eröffneten Reformuniversität Konstanz (Baden-Württemberg) einen Lehrstuhl für „Allgemeine Erziehungswissenschaft in erfahrungswissenschaftlichem Verständnis“ übernommen. Geplant war dort ein forschungsorientierter Fachbereich mit vier Lehrstühlen, in dem vorwiegend Nachwuchs auf hohem methodologischen und theoretischen Niveau ausgebildet werden sollte. Damit wollte man dem Mangel an hochqualifizierten Fachleuten für universitäre und außeruniversitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre abhelfen. Als Leitlinie diente eine Denkschrift BREZINKAS für den Gründungsausschuß vom 30. November 1965, die im Kern mit seiner für Unterrichtsminister DRIMMEL ausgearbeiteten „Denkschrift über Maßnahmen zur Förderung der Erziehungswissenschaft in Österreich“ vom 27. November 1963 übereinstimmte.<sup>35</sup>

Dieses Vorhaben scheiterte schon in der Aufbauphase an den Folgen der Kulturrevolution der Neuen Linken, die zwischen 1968 und 1973 auch die junge Konstanzer Universität ins Chaos gerissen hat.<sup>36</sup> Ähnlich wie später in kleinerem Ausmaß an der Innsbrucker Universität bildeten Mittelbau und Studierende der Erziehungswissenschaft die universitäre Kerntruppe der hochschulpolitischen Agitation für „Systemüberwindung“. Da BREZINKA Widerstand leistete, wurde er unter der Parole „MARX rein – BREZINKA raus!“ brutal bekämpft.

Anlaß war sein Protest gegen die Drittelparität, die er durch eine Normenkontrollklage beim Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg 1971 zu Fall bringen konnte. Durch den folgenden Aufruhr sah sich die Landesregierung gezwungen, einen Landesbeauftragten als kommissarischen Leiter der Universität einzusetzen. BREZINKAS Lehrveranstaltungen wurden semesterlang boykottiert.

Erst ab 1973 sind an der Universität Konstanz wieder geordnete Verhältnisse eingetreten. Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wurden jedoch auf Verlangen des Kultusministeriums von Baden-Württemberg aufgehoben und das Fach wurde personell bis auf

---

<sup>34</sup> Der Philosophie-Professor WOLFGANG RÖD als Mitglied der Berufungskommission am 10. März 1978 an BREZINKA, PAB.

<sup>35</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 204 und 895ff.

<sup>36</sup> Vgl. BREZINKA 1988c.

BREZINKAS Lehrstuhl mit zwei Assistentenstellen „ausgetrocknet“. Für das Lehramtsstudium wurde es nur geringfügig gebraucht, weil in Baden-Württemberg Pädagogik für angehende Gymnasiallehrer an der Universität noch immer kein Prüfungsfach war. So kam BREZINKA unplanmäßig zu einer Art Forschungsprofessur, die er für weitverzweigte Studien, zahlreiche Publikationen und Gastvorträge an 73 Universitäten und Akademien in 16 Ländern genutzt hat. Unter diesen günstigen Arbeitsbedingungen, weitgehend frei von Verwaltungsaufgaben und geschätzt als pädagogischer Berater der von der CDU gestellten Kultusminister erschien die Rückkehr in das durch Konflikte belastete Innsbrucker Institut unter einem sozialistischen Universitäts-Organisationsgesetz mit drittelparitätischen Gremien wenig verlockend, wären nicht die Liebe zu Österreich und die Beheimatung in Tirol stärkere Motive gewesen.

Nun zurück zum Innsbrucker Besetzungsvorschlag von 1978. An zweiter Stelle standen EGON SCHÜTZ (Freiburg im Breisgau) und HELMWART HIERDEIS (Nürnberg/Erlangen); an dritter Stelle HERBERT TSCHAMLER (Eichstätt) und HORST SCARBATH (Hamburg).

EGON SCHÜTZ war damals außerplanmäßiger Professor der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf einer „existenzialkritischen“ Philosophie der Erziehung im Anschluß an MARTIN HEIDEGGER und EUGEN FINK<sup>37</sup>. Über ihn ist bereits berichtet worden.<sup>38</sup>

HELMWART HIERDEIS wurde am 13. Februar 1937 in Berlin als Sohn eines Taubstumm-Hauptlehrers geboren und war katholischer Konfession.<sup>39</sup> Nach Besuch des Realgymnasiums in Augsburg hat er von 1957 bis 1959 am dortigen Institut für Lehrerbildung und der 1958 daraus hervorgegangenen Pädagogischen Hochschule Augsburg der Universität München, die katholischen Bekenntnischarakter hatte, studiert. Er hat dort „ein theoriefreies, dafür aber die sog. ‚großen Gestalten‘ der Erziehungsgeschichte vorstellendes Lehrerstudium“<sup>40</sup> durchlaufen. Nach der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen absolvierte er von 1959 bis 1961 den Vorbereitungsdienst an Grund-

<sup>37</sup> Über FINK vgl. in diesem Werk Bd. 1, 504ff.

<sup>38</sup> Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 572f.; KÜRSCHNER 2001, 2946.

<sup>39</sup> Lebenslauf vom März 1995. PAB; ergänzt durch „Lebenslauf“ am Ende seiner Dissertation von 1968; KÜRSCHNER 2001, 1252. Autobiographische Skizze seines „Denkweges“: HIERDEIS 1987. Schriftenverzeichnis vom 1.7.2002, PAB; Interview mit Prof. HIERDEIS am 11.7.2002.

<sup>40</sup> HIERDEIS 1987, 99.

und Hauptschulen in Unterfranken und Schwaben. Von 1961 bis 1966 hat er an der Universität München Pädagogik, Philosophie, Neuere Geschichte, Politische Wissenschaften und Germanistik studiert. Seine Lehrer in der Pädagogik waren RICHARD SCHWARZ<sup>41</sup>, ERICH WASEM<sup>42</sup> und MARIAN HEITGER<sup>43</sup>.

Von 1962 bis 1964 war HIERDEIS Stipendiat des Cusanuswerkes<sup>44</sup>, eines Hochbegabten-Förderungswerkes der deutschen Bischöfe für katholische Studenten, und 1964/65 Stipendiat des Volkswagenwerkes. Von 1965 bis 1967 arbeitete er als Lektor am Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen beim Bayerischen Rundfunk in München, von 1966 bis 1968 als Lehrer an der Hauptschule Oberschleißheim bei München.

1966 wurde er an der Universität München zum Doktor der Philosophie promoviert. Seine von FRIEDRICH STIPPEL (1915–1974)<sup>45</sup> angeregte *Dissertation* im Umfang von 310 Seiten behandelte „Liebe und Erziehung. Eine Untersuchung zur pädagogischen Relevanz der thomasischen Liebeslehre“. Weltanschaulich lebte er damals aus einem „dogmatischen Katholizismus“ und stand dem katholischen Metaphysiker HELMUT KUHN (1899–1991)<sup>46</sup> und der „personalen Pädagogik“ STIPPELS nahe<sup>47</sup>. Erster Referent der Dissertation war ERICH WASEM, Korreferent RICHARD SCHWARZ.

Von 1968 bis 1974 arbeitete HIERDEIS als Wissenschaftlicher Assistent von PAUL HASTENTEUFEL (1932–1987)<sup>48</sup> an der Pädagogischen Hochschule Bamberg der Universität Würzburg, wo bis 1967 HEITGER gelehrt hatte. Nebenberuflich war HIERDEIS in dieser Periode auch als Referent für Fragen der Familie, der Politischen Bildung und der Jugendarbeit in der Diözese Bamberg tätig. HASTENTEUFEL hat sich im Vorwort seines Buches „Mündigkeit im Glauben“ („Handbuch der Jugendpastoral“, zweiter Band, Freiburg 1969)<sup>49</sup> für seine Mitarbeit

---

<sup>41</sup> Über SCHWARZ vgl. in diesem Werk Bd. 1, 479ff.

<sup>42</sup> Geboren 1923. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 3443.

<sup>43</sup> Über HEITGER vgl. in diesem Werk Bd. 1, 513f.

<sup>44</sup> Vgl. HANSSLER 1970.

<sup>45</sup> Kurzbiographie: F. SCHNEIDER 1955; MÄRZ 1984, 156–163.

<sup>46</sup> Kurzbiographie: SCHISCHKOFF 1978, 383; KÜRSCHNER 1992, 2037.

<sup>47</sup> HIERDEIS 1987, 99.

<sup>48</sup> Über HASTENTEUFEL, der 1966 an der Theologischen Fakultät Salzburg für „christliche Philosophie (einschließlich Pädagogik)“ habilitiert wurde, vgl. in diesem Werk Bd. 3, VI.

<sup>49</sup> HASTENTEUFEL 1969, 9.

bedankt. HIERDEIS war seit 1964 verheiratet und hat eine Tochter. 1970 hat er die Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen abgelegt.

1974 wurde HIERDEIS ohne Habilitation auf den neugeschaffenen Lehrstuhl Pädagogik II im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften Nürnberg (der ehemaligen Pädagogischen Hochschule) der Universität Erlangen-Nürnberg berufen.

Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen lagen von HIERDEIS vier Bücher und 14 Aufsätze vor. Sein erstes Buch „Kritik und Erneuerung. Reformpädagogik 1900–1933“ ist 1971 erschienen. 1973 folgte „Denkenlernen im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zur Denkerziehung und zur Geschichtsdidaktik auf der Sekundarstufe I“; 1974 ein schmales Lehrbuch über „Erziehungsinstitutionen“; 1976 unter dem Oberbegriff „Basiswissen Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung“ ein Band über „Erziehungstheorie“. Er hat ferner 1973 einen Sammelband über „Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert“ herausgegeben und 1978 ein „Taschenbuch der Pädagogik“ in zwei Bänden.

In den Siebzigerjahren hat HIERDEIS unter dem Einfluß des katholischen Theologen JOHANN BAPTIST METZ (1928– ) weltanschaulich und wissenschaftstheoretisch eine Wende zur „Kritischen Theorie“ von JÜRGEN HABERMAS (1929– ) vollzogen. „Emanzipation“ wurde für ihn „zum Anziehungs- und Angelpunkt der Kritischen Theorie“. Er sah darin „eine neue anthropologische“, geschichtsphilosophische, wissenschaftstheoretische und „erziehungswissenschaftliche Kategorie“, die seine frühere „unhistorische und in diesem Sinne unkritische Denkform“ sprengte. Seither wurde „Befreiung“ im individuellen wie gesellschaftlichen Sinne zu einem Leitmotiv seines Denkens und Handelns.<sup>50</sup>

HERBERT TSCHAMLER wurde am 18. November 1932 in Neutitschein (Mähren) als Sohn eines Oberlehrers geboren<sup>51</sup>. Er besuchte dort die Volksschule und von 1943 bis 1945 die ersten zwei Klassen der Gregor-Mendel-Oberschule. Als Heimatvertriebener gelangte er nach Österreich und setzte den Schulbesuch ab 1946 am Realgymnasium Wiener Neustadt fort, wo er 1952 das Reifezeugnis erwarb. Von 1952 bis 1957 hat er an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Wien Theologie studiert. Er erhielt 1957 das Absolutorium und 1961 die Approbation seiner theologischen *Dissertation* über „Staat und Kriegs-

<sup>50</sup> Vgl. HIERDEIS 1987, 105ff.

<sup>51</sup> KÜRSCHNER 2001, 332f; Lebenslauf am Schluß der Dissertation von 1963.

dienst in der Theologie des ORIGENES<sup>52</sup>. Die Promotion zum Doktor der Theologie erfolgte erst am 17. Dezember 1964.

Von 1957 bis 1962 widmete sich TSCHAMLER einem zweiten Studium an der Philosophischen Fakultät in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Soziologie und Mathematik. 1963 hat er auf Grund folgender von RICHARD SCHWARZ<sup>53</sup> angenommenen, ungedruckt gebliebenen *Dissertation* im Umfang von 613 Seiten das Doktorat der Philosophie erworben: „Freiheit und Bildsamkeit in philosophischer, biologischer, psychologischer und soziologischer Sicht“.

Mit SCHWARZ gelangte TSCHAMLER als dessen Assistent an die Universität München. 1965 wurde er Dozent und kommissarischer Lehrstuhlvertreter für Allgemeine Pädagogik und Soziologie an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Eichstätt. Diese wurde 1972 mit der dortigen Bischöflichen Philosophisch-Theologischen Hochschule zur „Kirchlichen Gesamthochschule Eichstätt“ vereinigt. An ihr wurde TSCHAMLER ohne Habilitation am 2. Juni 1975 zum Ordentlichen Professor für Allgemeine Pädagogik ernannt. 1980 erhielt diese Hochschule die Bezeichnung „Katholische Universität Eichstätt“. Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen lag von ihm neben einigen kurzen Aufsätzen und Lexikon-Beiträgen nur ein Studienbuch vor: „Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen“ (1978). Außerdem ist er 1967 als Herausgeber des Sammelbandes „Glaube, Wissenschaft, Erziehung“ hervorgetreten, der „Beiträge aus dem Forschungs- und Lehrbereich“ der Pädagogischen Hochschule Eichstätt enthält, darunter zwei eigene Beiträge über den „Wissenschaftsanspruch der Grundwissenschaften im Rahmen der akademischen Lehrerbildung“ und über „Stellung und Aufgaben der Soziologie an der Pädagogischen Hochschule“.

HORST SCARBATH<sup>54</sup> wurde am 12. Mai 1938 in Nürnberg geboren. Er hat an der Universität Erlangen studiert und 1966 auf Grund einer von HANS SCHEUERL<sup>55</sup> angenommenen *Dissertation* „Studien zur Geschlechtserziehung“ das Doktorat der Philosophie erworben<sup>56</sup>. Sie ist 1967 unter dem Titel „Geschlechtserziehung – Motive, Aufgaben und Wege“ als Buch erschienen. Von 1964 bis 1968 war er Assistent von

---

<sup>52</sup> ALKER 1969, 2.

<sup>53</sup> Über SCHWARZ vgl. in diesem Werk Bd. 1, 479ff.

<sup>54</sup> KÜRSCHNER 2001, 2720.

<sup>55</sup> Über SCHEUERL vgl. BÖHM 2000, 470; KÜRSCHNER 2001, 2768.

<sup>56</sup> ZfP 13 (1967), 92.

SCHEUERL an der Universität Frankfurt am Main und hat dort auch mit HORST RUMPF zusammengearbeitet. 1968 stieg er zum Akademischen Rat für Allgemeine Pädagogik und Pädagogik des Jugendalters auf. 1970 wurde er ohne Habilitation auf eine außerordentliche Professur (H-3) an der Universität Hamburg berufen und dort 1973 zum ordentlichen Professor für Erziehungswissenschaft ernannt. Bis 1978 hatte er in diesem Amt bereits acht Dissertationen betreut und als erster Gutachter angenommen.

Zur Zeit der Innsbrucker Beratungen lag neben der Dissertation kein weiteres Buch vor. SCARBATH ist jedoch mit Beiträgen zu Lexika, Zeitschriften und Sammelwerken als „kritisch-liberaler“<sup>57</sup> Spezialist für Sexualpädagogik, außerschulische Erziehung, Friedenserziehung, Medienerziehung, Emanzipatorische Pädagogik<sup>58</sup> und KARL MARX als „Klassiker für die Pädagogik“<sup>59</sup> hervorgetreten. In seinem Innsbrucker Gastvortrag hat er MARTIN BUBERS dialogisches Prinzip und dessen mögliche Aktualität behandelt<sup>60</sup>. In einem „den Freunden und Kollegen in Innsbruck zugeeignet(en)“ Aufsatz ist er „für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft“ eingetreten. „Unverzichtbar“ sei für sie ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ nach HABERMAS: „das heißt: eine an Freiheit, Gleichheit und Mitmenschlichkeit und am Abbau der diesen Zielen entgegenstehenden Barrieren orientierte, zugleich wissenschaftliche wie praktisch-ethische Intention“<sup>61</sup>.

Aus dem Besetzungsvorschlag mit diesen vier Namen hat das Wissenschaftsministerium zunächst SCARBATH berufen. Ihm sind „ganz hervorragende finanzielle und arbeitsmäßige Bedingungen geboten worden“<sup>62</sup>, aber er hat abgesagt und ist bis zu seiner Emeritierung an der Universität Hamburg geblieben. Als nächster wurde HERDEIS berufen. Er hat den Ruf angenommen und wurde am 1. März 1981 zum ordentlichen Professor für systematische und historische Pädagogik ernannt.

---

<sup>57</sup> SCARBATH 1979a, 211 und 1988, 97.

<sup>58</sup> CLAUSSEN/SCARBATH 1979.

<sup>59</sup> SCARBATH 1979.

<sup>60</sup> SCARBATH in einem Brief vom 9.4.1996 an BREZINKA. PAB.

<sup>61</sup> SCARBATH 1979a, 215.

<sup>62</sup> WEISS am 19.11.1979 an BREZINKA. PAB.