

18. DIE PROFESSUR FÜR PÄDAGOGIK I UNTER HELMWART HIERDEIS: 1981–2002

Die Berufung von HIERDEIS erschien für das Institut in vieler Hinsicht als Gewinn. Er hatte als einziger der vier Kandidaten einige Jahre Schulpraxis an Volks- und Hauptschulen hinter sich und besaß Erfahrung in der Ausbildung von Pflichtschullehrern. Philosophisch, historisch und germanistisch breit gebildet, wirkte er gewinnend im Auftreten und gut verständlich im Vortrag wie in seinen Schriften. Er verstand zuzuhören, war zurückhaltend im Urteil und partnerschaftlich im Umgang mit Mitarbeitern und Studierenden. Nach einem Jahrzehnt der Konflikte und der Mißstimmung wirkte sein Eintritt in das Institut befreiend, beruhigend und ermutigend. Mit seinem Bekenntnis zur Leitidee der „Emanzipation“, seiner wissenschaftstheoretischen Vorliebe für die „Kritische Theorie“ des Neo-Marxismus und seinem Spezialwissen über „Sozialistische Erziehung“¹ kam er der Mehrheit der Institutsmitglieder entgegen. Er zeigte sich offen für ihre „post-modernen“ Ideen² und gewann damit im Institut rasch Zustimmung und Vertrauen.

Weltanschaulich und methodologisch stand HIERDEIS seinem Vorgänger RUMPF nahe. Mit ihm teilte er die Herkunft aus der katholischen Glaubenswelt und die Emanzipation von ihr, die anthropologisch-geistesgeschichtlichen Interessen und die Vertrautheit mit der Poesie. So wirkte er fachlich und ideenpolitisch als reizvoller Gegenpol zu WEISS.

Das zeigte sich bereits am 14. Mai 1981 bei seiner *Antrittsvorlesung*, für die er ein ungewöhnliches Thema gewählt hatte: „Pädagogische Reflexionen über ‚Hans im Glück‘“.³ Geboten wurde eine schöngeistige germanistisch-philosophische Interpretation dieses Märchens aus der Sammlung der Brüder GRIMM mit minimalem pädagogischen Gehalt. Er bestand in einer vagen Kritik der „Vergesellschaftung“ der Menschen und in einer Sympathie-Erklärung für „jene, die sich *der Vergesellschaftung zu entziehen suchen ...*“. „Wieweit ein Hans im Glück in uns lebt, hängt auch davon ab, ob wir neben aller Anpassung auch gelernt haben und Gelegenheit hatten, *alternativ zu denken und zu*

¹ Vgl. HIERDEIS 1973, 192ff. und 1986, 532ff.

² Vgl. HUG 1996a.

³ HIERDEIS 1982.

handeln“. HIERDEIS schloß mit dem verschwommenen Bekenntnis: „Der Pädagoge ... wünscht, daß die Auseinandersetzung zwischen Natur- und Gesellschaftsmensch in uns und zwischen uns so *herrschaftsfrei* erfolge, daß ‚Hans im Glück‘ nicht dauernd unterliegt und – weder aus der Gesellschaft, noch aus unserem Bewußtsein verdrängt – sein spielerisches Wesen oder Unwesen treiben darf. Die Bedingungen hierfür bei der nachwachsenden Generation zu schaffen, hat jeder Theoretiker und jeder Praktiker jeden Tag die Chance.“⁴

Das war ein programmatischer Auftakt, der wenig Interesse für das Lehrgebiet der systematischen und historischen Pädagogik erkennen ließ. Er ermutigte eher zum Ausschweifen in Nachbar-Disziplinen, Welt-Deutungen und Dichtungen als zu strenger Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Zentralproblemen. Das undifferenzierte Lob der „Herrschaftsfreiheit“ und des „alternativen“ Denkens und Handelns entsprach dem linksliberalen Zeitgeist und war nicht gerade originell. Es konnte aber als Ermächtigung zur Abkehr vom überlieferten Kernwissen der Pädagogik zugunsten unerprobter Gedanken- und Sprachspiele mit beliebigen Alternativen aufgefaßt und genutzt werden.

In dieser Antrittsvorlesung kündigte sich schon an, was dann folgte. HIERDEIS hat sein Amt als *Institutsvorstand* so „herrschaftsfrei“ wie möglich ausgeübt: in einem egalitär-permissiven Führungsstil vorsichtiger Anpassung an den selbstgefälligen Mittelbau. Er hat dieses Amt von 1981 bis 1985 und von 1989 bis 1998 versehen. Von 1985 bis 1989 war er Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät. In dieser Periode war ILSEDORE WIESER als Institutsvorstand tätig. HIERDEIS trug als Institutsvorstand wie als Dekan zwischen 1981 und 1998 die Hauptverantwortung für die inhaltliche Ausrichtung und die personelle Ergänzung des Institutes – einschließlich Habilitationen, Gastprofessuren und Lehraufträgen. Er hat das Erscheinungsbild des Instituts am Ende des 20. Jahrhunderts durch sein Handeln und Unterlassen wesentlich mitbestimmt.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Themen seiner *Lehrveranstaltungen*.⁵ In seinen *Vorlesungen* standen anfangs „Erziehungsinstitutionen“, „Theorie des Unterrichts“, „Grundfragen der Erziehung/Sozialisation“, „Theorie der Schule“ und „Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert“ im Vordergrund und kehrten mehrfach wie-

⁴ Ebenda, 236f. (Hervorhebungen vom Verfasser).

⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen im UAI.

der. Dazu kamen „Reformpädagogik 1900–1933“, „Theorie und Praxis der moralischen Erziehung in der Schule“, „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ (mit Lektor UDO ZEILINGER), „Strukturmodelle der Familie“ (mit WALTER), „Anthropologische Grundlagen der Erwachsenenbildung“, „Pädagogischer Bezug in Vergangenheit und Gegenwart“, „Studien zur Vater-Kind-Beziehung“ (mit WALTER), „Friedens- und Konfliktforschung“ (mit dem Politikwissenschaftler Prof. ANTON PELINKA⁶), „Pädagogik der Philanthropen“ und „Waldorfpädagogik“.

Ab 1987 erfolgte eine Wendung zur Sozialisationstheorie, Kulturanthropologie und Psychoanalyse mit Themen wie „Kulturanthropologische Grundlagen der Sozialisation“, „Kulturanthropologie am Beispiel der Geschichte der Mobilität“, „Integrative Anthropologie“, „Geschichte der Kulturanthropologie“, „Neurosenlehre“, „Dyade – Triade – System“, „Psychoanalytische Pädagogik“, „Psychoanalytische Gesellschafts- und Kulturtheorie“ und „Theorien des Unbewußten“.

Wie seit etwa 1970 üblich wurden Vorlesungen als Veranstaltungsform auch bei HIERDEIS zunehmend seltener und entfielen in manchen Semestern ganz zugunsten von Seminaren und Arbeitsgemeinschaften. Die Themen seiner *Seminare* waren vielfältig und lassen seine fachlichen Interessen und deren Wandel im Laufe der Zeit noch besser erkennen als die Themen der Vorlesungen.

In chronologischer Folge wurden zwischen 1981 und 2002 folgende Seminare angeboten: „Erziehungsprobleme allein-erziehender Mütter und Väter“, „Texte zur Rezeption der Kritischen Theorie durch die Erziehungswissenschaft“, „Die Arbeitsschulbewegung im 20. Jahrhundert“, „W. BREZINKA: Metatheorie der Erziehung“, „Probleme der verbalen Leistungsbeurteilung“, „Geschichte der Kindheit“ (mit WALTER), „Probleme der Handlungsforschung“, „Regionale Schullebenforschung“, „Sozialisationstheorien“, „Sterben und Tod aus pädagogischer Sicht“, „IMMANUEL KANTS Schrift ‚Über Pädagogik‘“, „Texte zum Technologieproblem in der Erziehungswissenschaft“, „Das Schüler-Lehrer-Verhältnis in ausgewählten literarischen Beispielen“, „Glück und Erziehung“, „Die Landerziehungsheimbewegung“, „Liebe und Erziehung“, „Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert“, „Texte zur Wissenschaftstheorie der Pädagogik“, „Probleme der Anthropologie“, „Sozialisation – Identität – Entfremdung“, „Theorien

⁶ Geb. 1941. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 2368.

der Kindheit“, „Texte zur Kritischen Erziehungswissenschaft“, „H. PESTALOZZI: Brief an einen Freund über meinen Aufenthalt in Stans“, „Moralische Probleme der Erziehungswissenschaft“, „Die Tiroler Schule 1938–1945“, „Strukturelle Gewalt in Bildungsinstitutionen“, „Das offene Interview: Durchführung und Auswertung“, „Väter und Kinder“ (mit WALTER), „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ (mit HUG), „Strukturelle Gewalt“, „Wissenschaft und Alltag“, „K. MOLLENHAUER: Vergessene Zusammenhänge“, „Analyse von Biographien“, „ROUSSEAUS pädagogisch-politisches Denken“, „Funktion pädagogischer Alltagstheorien“, „Geisteswissenschaftliches Verstehen – Hermeneutik“, „WEDEKIND: ‚Frühlings Erwachen‘. Historische, literaturwissenschaftliche und theaterpädagogische Aspekte“, „Der Vater im Diskurs der Psychoanalyse“ (mit AIGNER und WALTER), „Radikalismus und Totalitarismus als Kulturphänomen“, „Mobilität als kultur-anthropologisches Phänomen“, „Traumdeutung“, „Dyade – Triade – System“, „Übertragung – Gegenübertragung“, „Das Konzept der ‚toten Mutter‘ (A. GREEN)“, „Eros und Thanatos“ und „Phantom Wirklichkeit“.

Ferner wurden von HIERDEIS noch folgende *Exkursionen* angeboten: „Exkursion zu Landerziehungsheimen“ (SS 1985), „Exkursion zu den Wirkungsstätten PESTALOZZIS“ (SS 1987), „Exkursion zum ROUSSEAU-Museum in der Schweiz“ (SS 1992), „Exkursion zum FREUD-Archiv in London“ (SS 1994).

Arbeitsgemeinschaften über mehrere Semester hinweg wurden zu folgenden Themen durchgeführt: „Interkulturelle Pädagogik (Schwerpunkt Ghana)“ (WS 1992/93 bis WS 1993/94) und „Psychoanalytische Pädagogik“ (mit WALTER) von 1993 bis 2002.

Alle Lehrveranstaltungen wurden in der Regel im „Studienführer Pädagogik“ beschrieben, den das Institut vor Beginn eines jeden Semesters herausgab. Als Beispiel aus dem Sommersemester 2002 kann die dort publizierte Beschreibung des Proseminars von HIERDEIS über „Eros und Thanatos“ dienen⁷:

„Inhalt: Die Beziehung zwischen ‚Eros‘ und ‚Thanatos‘, d.h. zwischen ‚Liebe‘ und ‚Tod‘, Liebes- und Todeswünschen, Verlangen und Vernichtung ... ist ein bedeutendes Element der Menschheits-, Kultur- und Religionsgeschichte. Es wird Aufgabe der Veranstaltung sein, den historischen Wurzeln der FREUDSchen Triebdichotomie nachzugehen und die Tragfähigkeit seiner Triebtheorie zu reflektieren. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Zusammenhang von narzißtischer Kränkung und Todessehnsucht.

⁷ Studienführer Pädagogik, SS 2002, 56.

Vorgangsweise: Informationsblöcke, Arbeit an Texten, Referate, Diskussion.
 Prüfungsmodus: Verschiedene Alternativen werden bei Veranstaltungsbeginn bekanntgegeben.

Zur Person: Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik; Schwerpunkte: Alltagstheorien, pädagogische Institutionen, Pädagogische Anthropologie, Psychoanalytische Pädagogik.“⁸

Ähnlich weit gestreut wie die Themen seiner Lehrveranstaltungen waren die Themen der 69 *Dissertationen*, die HIERDEIS zwischen 1981 und 2002 als Betreuer und erster Gutachter angenommen hat. Ein inhaltlich zusammenhängender Forschungsplan ist nicht erkennbar. Systematische Beiträge zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder zur Philosophie der Erziehung fehlen. Es überwiegen Fall-Studien zu den Schwerpunkten Schulgeschichte, Schulwesen in Südtirol, Jugendkunde/Jugendarbeit, Lebensumstände von Familien sowie zu Studiererfahrungen am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften als Beiträge zur Geschichte und Selbst-Evaluation des Institutes. In chronologischer Reihenfolge handelt es sich um folgende – bis auf eine (BALTRUSCHAT) ungedruckt gebliebene – Schriften:⁹

- CHRISTA BALTRUSCHAT: Vom Lehrkurs zur Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (1983); als Buch: Wien 1986 (Jugend und Volk);
 WALTRAUD BURGMANN-BAUMGÄRTNER: Fremdenverkehr und Familie. Einfluß des Fremdenverkehrs auf familiäre Kommunikationsstrukturen, dargestellt am Beispiel Naturns (1984);
 WALTER NATTER: Lehrereinstellungen und Lehrerverhalten gegenüber Disziplin bzw. Disziplinstörungen im Unterricht (1984);
 MARCO NICOLUSSI: Das Olympische Dorf als Lebenswelt. Erfahrungen in einem Jugendhaus und (architektur)-theoretische Untersuchung in einer Stadtrand-siedlung mit besonderer Berücksichtigung des Bedingungs-zusammenhangs von Außenwelt und subjektiver Wahrnehmung und Deutung (1984);
 SIGRID PILZ: Jugendarbeit in der Arbeiterkultur (1984);
 BERTA SCHAFFLER: Ein weiter Weg. Student/inn/en aus extrem ländlichen Gebieten Südtirols über ihre Schul- und Studienprobleme (1984);
 HANS-DIETER STAUDT: Abweichendes Verhalten im Kindergarten aus der Sicht der Erzieher (1984);
 KARL STIEG: Theorie und Praxis der Bildungsarbeit in der Österreichischen Gewerkschaftsjugend (1984);
 FRANZISKA BEBELMANN: Auswirkungen der Migration auf den Sozialisationsprozess türkischer Gastarbeiterkinder (1985);

⁸ Über den permissiven Unterrichtsstil von HIERDEIS ist auf Grund der Dissertation von CHRISTA MORITZ 1994 bereits auf S. 680f. dieses Buches berichtet worden.

⁹ Nach ZfP 28 (1982), 499 bis 49 (2003), 474.

- ANTON BERNHART: Das Bergschulwesen im Vinschgau. Eine Untersuchung über Anwendung und Wirksamkeit des Staatsgesetzes zu Gunsten der Bergschulen (Ges. vom 1. März 1957, Nr. 90) (1985);
- ELISABETH HASENAUER: Darstellung und Reflexion eines selbstorganisierten studentischen Lernprojekts bzw. eines Versuchs, im alltäglichen Kontext der Universität Gegenerfahrungen zu ermöglichen (1985);
- MARIA ANNA HECHER: „... vo klan auf erwochsn ...“ – Student/inn/en über ihre Kindheit in Bergbauernfamilien Südtirols (1985);
- CHRISTIAN HILTPOLT: Das KOMM – eine Geschichte der Subjektivität (1985);
- ELISABETH MÜLLNER: „Wia’s kimm, so weard’s“ – Frauen in der bergbäuerlichen Lebenswelt. Alltagserfahrungen von Bäuerinnen eines südtiroler Bergdorfes im Mühlwaldtal (1985);
- VERONIKA ZIFREIND: Frauen im Lehrberuf. Aspekte ihres Selbstverständnisses (1985);
- HANNELORE BATTISTI: Möglichkeiten und Grenzen einer emanzipatorischen Jugendarbeit in der Kirche. Mit Überlegungen zur regionalen Problematik in Südtirol (1986);
- KARIN BIASION: Ethnische Identität von zweisprachigen (deutsch-italienisch) Jugendlichen in Südtirol. Erfahrungen und Probleme (1986);
- KARIN BURGER: Das Rollenspiel im Kindergarten, unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten unangeleiteten, spontanen Rollenspiels (1986);
- HANSMARTIN DIETL: Die pädagogische Bedeutung der Wissenschaft der kreativen Intelligenz (1986);
- GERTRAUD EGG: Die Pädagogik bei VINZENZ VON PAUL (1986);
- JOHANNA FLACH: Zum Zusammenhang zwischen Jugendtheorie und Jugendarbeit – dargestellt am Beispiel der Anthroposophie und AUSUBELS Theorie des Jugendalters (1986);
- ROSA GRASSL-PIRCHER: Die niederorganisierte Schule in Südtirol (1986);
- ROSINA HIRSCHEGGER: Die Roten Falken. Rekonstruktion eines Teiles der österreichischen Kinder- und Jugendbewegung (1986);
- BERNHARD PICHLER: Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Analyse einer Jugendszene und Dokumentation des Entstehungsprozesses eines selbstverwalteten Jugendzentrums unter Berücksichtigung der Jugendpolitik in Tirol (1986);
- CHRISTIAN SCHNARF: Jugend in Olang. Freizeitaktivitäten, Problemfelder und alltägliche Bewältigungsformen in einer ländlichen Dorfgemeinschaft. Versuch einer qualitativen und quantitativen Darstellung (1986);
- CHRISTINE VOCKNER: Die biologisch-psychologische Selbstregulierungsfähigkeit des Menschen bei WILHELM REICH und ihre Bedeutung für die pädagogischen Theorien und Institutionen (1986);
- ASTRID ZIMMERMANN: Katholische, liberale und sozialdemokratische Vorstellungen von Emanzipation und Bildung der österreichischen Arbeiterschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (1986);
- LILLANA BADER: Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltensmodifikation im Unterricht. Fallanalyse in einer Südtiroler Mittelschule (1987);
- CHANTAL FANDEL: Theorie und Praxis von Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel Luxemburgs (1987);

- ELFRIEDE FRÜHAUF: Praxisreflexion in der Ausbildung für Sozialarbeiter/innen. Studentinnen im 2. Semester über ihre Ausbildung an der Sozialakademie Innsbruck (1987);
- ARMIN HALLER: Auf dem Weg zu einer neuen Schule?! Die Mittelschule in Südtirol nach der Reform von 1977. Standortbestimmung und Problemanalyse (1987);
- GERHARD OPPL: Auf der Suche nach der verlorenen Eigentlichkeit – eine Denkgeschichte (1987);
- GABRIELA RANGGER: Das Jugendzentrum im Olympischen Dorf in Innsbruck vom November 1981 – Mai 1984. Geschichte und Betreuungsprobleme (1987);
- JOHANN ROTTENSTEINER: Die Schulgeschichte der Gemeinde Karneid. Von ihren Anfängen bis zur Gegenwart (1987);
- KONRAD SÖTZ: Betreuer und Betreute in einer sozial-pädagogischen Wohngemeinschaft. Qualitative Analyse eines mehrjährigen Betreuungsprozesses unter Einbeziehung der eigenen Sozialisation (1987);
- ERICH WAHL: Gastarbeiterkinder an der allgemeinen Sonderschule. Zu den Ursachen und Folgen eines Sonderschulbesuches bei Gastarbeiterkindern (1987);
- HERWIG HELMUT WINKEL: Die Volks- und Hauptschulen Vorarlbergs in der Zeit des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Vorarlbergs (1987);
- BRIGITTE ANETTE BERGER: Die Frau als Neutrum? Frauenbilder und Frauenselbstbilder in der Wissenschaft, an der Institution Universität und im Alltag von Studentinnen (1988);
- GÜNTER HUCHLER: Die österreichische Hauptschule im Wandel – von der Bürgerschule zur neuen Hauptschule. Mit einer Untersuchung über Lehrer-, Eltern- und Schülereinstellungen nach einem Jahr Praxis (1988);
- ELISABETH MESSNER: „... du kannst nicht einfach nur so studieren ...“ Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft über ihre Studienmotive und Studienerfahrungen. Eine qualitative Untersuchung (1988);
- HERBERT NÄGELE: Literatur zur Sexualaufklärung für Kinder und Jugendliche. Eine Analyse ihrer Prinzipien und ihres Informationsgehalts (1988);
- ROSWITHA PITTRACHER: Das pädagogische Wirken des Dr. MATTHÄUS HOERFARTER (1988);
- BETTINA PLATZER: Eine sekundär-qualitative Untersuchung der Ablösung vom Elternhaus unter besonderer Berücksichtigung der Mutter-Kind-Beziehung (1988);
- URSULA PUCHNER: Die berufliche Rehabilitation – aus der Sicht der Behinderten am Beispiel des Beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentrums Linz (1988);
- IRMGARD PUTZER-ALTON: Die Lebenssituation von Familien mit schwerbehinderten Kindern im Raum Pustertal. Eine Interviewstudie (1988);
- ARTUR FRIEDRICH: Verlängerte Studienzeiten von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck: Einzelfallstudien (1989);
- FRANZ LEGERER: Das Schulwesen von Lienz. Von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (1989);
- LISELOTTE RAINER: Die aufgelassenen Volksschulen im Bezirk Scheibbs (1989);
- WOLFGANG BINDER: „Geschichte“ als Grundlage der Erziehung – Eine vergleichende Untersuchung dreier Konzepte der Subjektwerdung in Anbetracht repressiver Gesellschaftsverhältnisse (1990);

- ANTON HAGER: Großeltern heute – Eine qualitative Untersuchung (1990);
- ELISABETH HAGER: Großeltern und Enkelkinder über ihre Großeltern. Eine qualitative Untersuchung (1990);
- IRMGARD ANNA INNERHOFER: Sebastian P., Fremdbild und Selbstbild. Einzelfallstudie über einen Südtiroler Mittelschüler mit „Lernschwierigkeiten“ (1990);
- GOTTFRIED REDOLFI: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck nach 1945 (1990);
- ROSA MARIA WEGER: Die Situation der Jugend von Pretttau/Südtirol (1990);
- RICHARD GRAUSS: „Irgendwie hast am Institut immer dagegen sein müssen“: Studienverläufe, Krisen und Krisenmanagement bei ausgewählten Studierenden der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck (1990);
- INGUNDIS RASCHENBERGER: Höhere Allgemeinbildung und handwerkliche Ausbildung. Die Verbindung von intellektueller und manueller Arbeit im Werkschulheim Felbertal als Weg zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung (1991);
- ELISABETH SCHMOTZER: Taktschläge. Zur Disziplinierungsfunktion des Instrumentalunterrichts (1991);
- GABRIELE RATH: „... in Tirol wegen der besonderen Verhältnisse nicht möglich ...“ Über die Rezeption der GLÖCKELschen Schulreform in Tirol (1992);
- CHRISTA MORITZ: Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilung am Institut für Erziehungswissenschaften (1994);
- THONGCHAI SOMBOON: Vergleich der Erziehungssysteme in Österreich, Thailand und Laos (1994);
- STANKO GERJOLJ: Ideologisch-politischer Totalitarismus im Bildungs- und Erziehungswesen im Kommunismus und der Versuch einer Demokratisierung am Beispiel Sloweniens (1995);
- SOLVEJG NÜBEL-BUZEK: Bulimie. Gesellschaftliche Grundlagen – individuelles Erleben – Behandlungsmöglichkeiten (1997);
- CHRISTA MARIA THEM: Die österreichische Pflegeausbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert unter Berücksichtigung des Ausbildungszentrums West für Gesundheitsberufe in Innsbruck (1997);
- ERIKA WEISS: Wandel der Intellektualität. Paradigmenwechsel durch antike Schriften im Mittelalter und durch global vernetzte Computer in der Gegenwart (1997);
- MARTINA MARIA HUBNER: Kunst in Pädagogik & Therapie. Potentiale der Kunsttherapie in pädagogischen und therapeutischen Praxisfeldern (1998);
- REINHARD BURTSCHER: Unterstützte Beschäftigung am Arbeitsmarkt. Die Arbeitsassistenten in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen (2001);
- SABINE LOIDOLD: Kindergärtnerinnen in Südtirol auf universitären Ausbildungswegen. Begleitstudie (2001);
- BERND BLUM: Spätantike Traumdeutung unter besonderer Berücksichtigung der Symbolauslegung (2002);
- IRMGARD BURTSCHER: Der Kindergarten – ein Ort zeitgemäßer Bildung. Ein Beitrag zur Professionalisierung von ElementarpädagogInnen (2002);
- BEATE MAYR: Selbstreflexion in der bildnerischen Erziehung als konstituierendes Element der Kunstpädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrung (2002).

Neben guten gab es unter diesen Dissertationen auch viele, die inhaltlich dürftig, erziehungstheoretisch unkundig und sprachlich mangelhaft waren. Kein einziger der 66 Dissertanten hat sich durch Habilitation als erziehungswissenschaftlicher Nachwuchs qualifiziert. Wie weit das auf die von vielen Studierenden kritisierten Ausbildungsmängel, insbesondere auf den permissiven Unterrichtsstil und zu geringe Leistungsanforderungen zurückgeht¹⁰, kann nur vermutet, aber kaum bewiesen werden.

Über die *Publikationen* von HIERDEIS vor der Berufung nach Innsbruck ist bereits berichtet worden.¹¹ An Büchern hinzugekommen ist nur eine einzige, gemeinsam mit THEO HUG verfaßte Schrift: „Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung“ (1992).

Wie alle seine Bücher war auch dieses ein knapper Lehr- und Studienbehelf. Während jedoch die früheren Texte für das Grundstudium und die Oberstufe höherer Schulen bestimmt waren, wurde in diesem „Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch“ viel wissenschaftsphilosophisches, sozialwissenschaftliches und pädagogisches Wissen vorausgesetzt, wie es bestenfalls von Spezialisten erwartet werden kann. Insofern war es das wissenschaftlich anspruchsvollste Werk von HIERDEIS. Es informierte jedoch mehr über allgemeine wissenschaftstheoretische Diskussionen, die außer-pädagogische Belesenheit und den „wissenschaftlichen Geschmack“¹² der Autoren als hinreichend gründlich über Erziehung und Erziehungstheorien.

Geboten wurde eine verwirrende, mit schwer verständlichen Zitaten überladene Metatheorie des „Alltagswissens“ und einer „alltagsorientierten Erziehungswissenschaft“, ohne die Forschungsleistungen der überlieferten Pädagogik zur „Analyse des pädagogischen Alltags“¹³ zu berücksichtigen. Die Autoren erweckten den Eindruck, als sei das Wesentliche an der Pädagogik erst jüngst von Philosophen der „Lebenswelt“, Sozialforschern des „Alltags“ und ihrem Gefolge an einigen erziehungswissenschaftlichen Instituten entdeckt worden.

Da sie meinten, man könne ihr Buch zum Teil „auch als Einführung in die Erziehungswissenschaft lesen“¹⁴, ist ein Blick auf diesen Teil

¹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 673ff.

¹¹ Vgl. in diesem Buch S. 698f.

¹² HIERDEIS/HUG 1992, 8.

¹³ Ebenda, 131ff.

¹⁴ Ebenda, 9 (bezogen auf die ersten Abschnitte des 3. Kapitels, S. 106ff.)

über „Erziehungswissenschaft, erziehungswissenschaftliche Theorien“ angebracht. Er enttäuscht durch fachgeschichtliche Ahnungslosigkeit, Oberflächlichkeit und begriffliches Durcheinander. Als Beispiel genügt folgender definitorischer Schlüsselsatz: „Die Prozesse der Erziehung (im engeren Sinne) lassen sich ... als Sonderfälle jener der *Sozialisation* auffassen, die ihrerseits wiederum als Teil der *Enkulturation* begriffen werden können.“ Die „Übergänge“ zwischen diesen „Prozessen“, zu denen auch noch die „Individuation (Personalisation)“ gehöre, seien „fließend“. „Wissenschaftliche Theorien, die sich auf die genannten Gegenstandsbereiche beziehen, bezeichnen wir als *erziehungswissenschaftliche Theorien*.“¹⁵ So wurde ungeachtet längst bekannter Begriffsklärungen und Unterscheidungen¹⁶ die Erziehungswissenschaft zur Universalwissenschaft von der Ontogenese (d.h. vom individuellen Werden bzw. der persönlichen Entwicklung) der Menschen unter den Einflüssen von Gesellschaft und Kultur umdefiniert. Das entsprach dem maßlos ausgeweiteten Programm der Innsbrucker Studienkommission für Pädagogik von 1997, über das schon berichtet worden ist¹⁷.

Wie auch die gemeinsame Publikation mit HUG zeigt, hat HIERDEIS wenig Wert auf eigene Monographien gelegt. Er hat sich auf die *Herausgabe von Texten* sowie auf Zeitschriften-Aufsätze und Beiträge zu Sammelwerken beschränkt. 1984 hat er die Vorträge eines Symposiums „Zur technologischen Funktion von Erziehungswissenschaft“ herausgegeben, das er 1982 im Anschluß an ein Seminar über BREZINKAS „Metatheorie der Erziehung“ durchgeführt hatte. Es enthält dessen Einleitungsreferat „Über den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft und die technologischen Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Forschung“¹⁸ und Beiträge von DIETER ULICH, ECKARD KÖNIG, PETER GSTETTNER und MAX LIEDTKE.

¹⁵ Ebenda, 110f., 112 (Hervorhebungen im Original).

¹⁶ Vgl. zu Erziehungs-Begriffen BREZINKA 1990, 34–99 (erstmalig ZfP 1971); zu Sozialisations-Begriffen BREZINKA 1989, 192–270. Der wesentliche Unterschied ist, daß „Sozialisation“ vorwiegend als kausaler Geschehens-Begriff bzw. Wirkungs-Begriff verstanden wird, „Erziehung“ dagegen im seriösen traditionellen Sprachgebrauch der Pädagogik ein finaler Handlungs-Begriff bzw. Absichts-Begriff ist, also kein Wirkungs- bzw. Erfolgs-Begriff.

¹⁷ Vgl. in diesem Buch S. 661ff.

¹⁸ HIERDEIS 1984, 8–29. Verbessertes Nachdruck in BREZINKA 1995, 15–42.

1985 folgte die Sammelschrift „Erziehungskunde an Haupt- und Realschulen. Überlegungen – Materialien – Konzepte“. HIERDEIS war darin nur mit einem kurzen Beitrag „Zur psychischen Situation der 14–17-jährigen“ vertreten, den er gemeinsam mit dem Innsbrucker Assistenten FRANZ KROATH verfaßt hat.

Gemeinsam mit dem damaligen Assistenten MICHAEL SCHRATZ hat HIERDEIS 1992 unter dem Titel „Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik“ Beiträge zur Museumspädagogik herausgegeben. Er hat dazu hervorragende „Bemerkungen über Verstand, Sinne und Exkursionen nach drinnen und draußen“ beigesteuert¹⁹.

1997 folgte eine einfallsreiche Edition von „Antworten auf FRANZ KAFKAS ‚Brief an den Vater‘“²⁰ aus dem Jahre 1919. Sie war eine Frucht der Hinwendung des Herausgebers zur Biographieforschung, Psychoanalyse und Poesie als Quellen eines hermeneutisch zu gewinnenden Selbst- und Weltverständnisses. HIERDEIS hat 13 Autoren – darunter den Germanisten und Schriftsteller ALOIS BRANDSTETTER, die Psychoanalytiker GÜNTHER BITTNER und WOLFGANG SCHMIDBAUER sowie Pädagogen wie HARTMUT VON HENTIG und JÜRGEN OELKERS – dafür gewonnen, zu „dieser fürchterlichsten, aber auch virtuosesten Kopffinszenierung eines Vater-Sohn-Dramas“²¹ Antworten zu schreiben, als wäre der Brief an sie gerichtet gewesen²². Herausgekommen sind Texte von teilweise hohem poetischen und/oder psychologisch-pädagogischem Reiz, die allerdings meistens mehr über ihre Verfasser als über KAFKAS Lebenswelt aussagten. Darin zeigte sich die Grenze des HIERDEISSchen Unternehmens, das „eine neue Art pädagogischer Aufmerksamkeit für autobiographische Texte und Materialien einzuüben verspricht“²³.

Von weit größerer Bedeutung für sein Fach war das von HIERDEIS herausgegebene „Taschenbuch der Pädagogik“. Es ist erstmals 1978 in zwei Bänden im Umfang von 919 Seiten und 1996 vierbändig in vierter, vollständig überarbeiteter und erweiterter Auflage mit 1616 Seiten erschienen – nun mit THEO HUG als Mitherausgeber. Diese Neu-Aus-

¹⁹ Untertitel. Der Obertitel lautet: „Die Reisen der SALZMANNischen Zöglinge“. HIERDEIS/SCHRATZ 1992, 169–189.

²⁰ Untertitel. Der Obertitel lautet: „Lieber Franz! Mein lieber Sohn!“

²¹ HIERDEIS 1997, 21.

²² Ebenda, 12.

²³ GÜNTHER BITTNER bei HIERDEIS 1997, 217.

gabe stützte sich auf 114 Autoren von teilweise hoher Kompetenz. In ihr kamen mehr als in irgendeinem vergleichbaren Werk österreichische Wissenschaftler zu Wort und österreichische Verhältnisse²⁴ zur Sprache. Schon das war ein Verdienst der Innsbrucker Herausgeber. HIERDEIS selbst hatte zur alten Ausgabe nur drei Artikel beigezeichnet: Pädagogikunterricht, Sozialistische Pädagogik, Vorschulerziehung. Auch in der neuen Ausgabe hat er sich auf drei Beiträge beschränkt: Familie, Psychoanalytische Erziehungswissenschaft (mit WALTER), Vorschulerziehung.

Im Vorwort zur Neu-Ausgabe teilten die Herausgeber mit, an den Unterschieden zu den früheren Ausgaben lasse sich „erkennen, wie rasch auch in der Erziehungswissenschaft Wissensbestände und Denkformen veralten bzw. als überholt angesehen werden“²⁵. Damit trafen sie die Stärken und Schwächen dieses Werkes wie der Forschungs- und Lehrpraxis, aus der es gewachsen ist. Die Stärken liegen im weiten interdisziplinären Horizont und in der Aktualität der Themen und der reichen Literaturangaben. Das Werk informiert ausführlich über die neuesten Ansätze „postmoderner“ Erziehungswissenschaft und die neuen qualitativen Methoden der Sozialforschung wie „Lebensweltforschung“, „Diskursanalyse“, „Interpretative Methoden“, „Handlungs- und Aktionsforschung“. Es beleuchtet deren Ursprünge und Hintergründe in Beiträgen über „Alltag“, „Aufklärung“, „Autonomie“, „Erfahrung“, „Geschlechterdifferenz und ihre Geschichte“, „Gruppendynamik“, „Selbsterfahrung“, „Selbstreflexion“, „Sexualität und Fortpflanzung“, „historisch-kritische Anthropologie“, „Diskurstheorien“, „Interaktionstheorien“, „Kommunikationstheorien“, „Normentheorien“ usw. Es „plädiert für Offenheit und Beweglichkeit im Denken“, für „Anerkennung und Wertschätzung eines grundsätzlichen Pluralismus von Denk- und Lebensformen, Wissenskonzepten, Vorgehensweisen, Beurteilungskriterien usw.“²⁶

Dieser Flut an teils nützlichen, teils überflüssigen, aber nicht spezifisch pädagogischen Informationen stehen allerdings ein Mangel an systematischen, im strengen Sinne erziehungstheoretischen Beiträgen und hochgradige Unklarheit der Begriffe gegenüber. Die systematisch unentbehrlichen Beiträge über „Erziehung“ und „Erziehungsziele“

²⁴ Vgl. z.B. LASSNIG/PECHAR über Bildungsforschung in Österreich: HIERDEIS/HUG 1996, 151ff.

²⁵ HIERDEIS/HUG 1996, 9.

²⁶ HUG in HIERDEIS/HUG 1996, 452, 441.

fehlen. Von „Philosophie der Erziehung“, „Praktischer Pädagogik“ und „Pädagogischer Berufsethik“ findet sich keine Spur. An die Stelle von Erziehungstheorie ist ausufernde sozialwissenschaftliche Metatheorie getreten. Die weitaus am häufigsten zitierten Autoren sind nicht verdiente Pädagogen, sondern FREUD, MARX und HABERMAS²⁷. Viele Texte sind einseitig an Psychoanalyse, Neo-Marxismus und französischem Konstruktivismus in dekonstruktiver, Rationalität und traditionelle Gewißheiten auflösender Absicht orientiert. Bloße Programme und Ansätze werden wie bewährte Richtungen des Faches behandelt und als „Kritische“, „Postmoderne“, „Geschichtsmaterialistische“, „Konstruktivistische“, „Systemische“, „Humanistische“, „Psychoanalytische“, „Feministische *Erziehungswissenschaft*“ vorgestellt²⁸, ohne Gemeinsames und Trennendes herauszuarbeiten und kritisch zwischen sachlicher Substanz und leerem Gerede zu unterscheiden.

In seiner unkritischen und verwirrenden Öffnung für alles, was modern, fortschrittlich, linksliberal und emanzipatorisch erscheint, spiegelt dieses weitverbreitete „Taschenbuch der Pädagogik“ von HIERDEIS/HUG nicht nur das geistige Klima des Innsbrucker Instituts wider, sondern dokumentiert auch eine einflußreiche überregionale Strömung der Pädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts.

Neben den genannten Büchern hat HIERDEIS seit 1981 rund 50 *Aufsätze* publiziert, die sich überwiegend durch hohen Informationsgehalt und schönen Stil auszeichnen. Einen Schwerpunkt bildeten historiographische Texte zur Schulgeschichte und Schulreform-Bewegung. Dazu gehörten folgende Beiträge zu dem von MAX LIEDTKE herausgegebenen „Handbuch der bayerischen Bildungsgeschichte“: „Die männlichen Schulorden“ (1991), „Geschichte der bayerischen Landerziehungsheime“ (1995) und „Geschichte der bayerischen Privatschulen“ (1995). Auf Österreich bezogen waren die Studien „Zur Widerspiegelung der Politik in österreichischen Schullesebüchern des 19. Jahrhunderts“ (1992) und „LUDWIG ERIK TESAR und die Reformpädagogik“ (1989).

Musterhafte Beispiele für seine feinsinnig essayistische Behandlung aktueller erziehungspraktischer Fragen in systematischem Rahmen sind die Aufsätze „Wie professionell sollen Erzieher sein?“ (1988), „Computer, Mundart: Erziehung. Plädoyer für ein erfahrungsbezoge-

²⁷ Vgl. im Personenregister: FREUD 39 Nennungen, MARX 26, HABERMAS 24.

²⁸ HIERDEIS/HUG 1996, 332ff.

nes Lernen“ (1989) und „Jugend als Hoffnungsträger“ (1996). Eine Skizze seines „Denkweges“ hat er 1987 unter dem Titel „Von der un-kritischen zur Kritischen Theorie“ veröffentlicht. Eine Selbstkritik des im Innsbrucker Institut bis 1996 vorgeschrieben gewesenen „selbsterfahrungsorientierten Lernens“ in der Lehrerausbildung bietet der Aufsatz „Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen und Überlegungen“ (1999). Eine Rückbesinnung auf christliche Metaphysik und Mystik zeigt sich in einem Text über „NIKOLAUS CUSANUS als Pädagoge“ (2002). Darin hat er auch bekannt, was ihn „pädagogisch bewegt: die Frage nach einer Bildung, die Lebenssinn vermitteln kann, ohne ideologisch zu fesseln“.²⁹

Da größere Monographien fehlten und die meisten Aufsätze an relativ abgelegenen Stellen erschienen sind, ist HIERDEIS unter seinen Fachgenossen wenig diskutiert worden. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist er bis zum Jahre 2002 nur 12 mal genannt worden – im Vergleich zu 444 Nennungen von BREZINKA, 233 von RUMPF, 42 von WEISS, 9 von SCHRATZ, 0 von WIESER und 0 von HAUSER, seinen Vorgängern und Kollegen als Innsbrucker Professoren.³⁰

1998 ist HIERDEIS für drei Jahre beurlaubt worden, um in Brixen als Gründungsdekan den Aufbau der Fakultät für Bildungswissenschaften der neu gegründeten und am 28. Oktober 1998 eröffneten Freien Universität Bozen zu übernehmen³¹. Damit war er für die Ausbildung der Pflichtschullehrer des Landes Südtirol (Provinz Bozen, Italien) verantwortlich, die nunmehr hochschulmäßig statt an Lehrerbildungsanstalten zu erfolgen hatte. Damit hat er auch seinen Rückzug vom Innsbrucker Institut eingeleitet. Ende September 2002 ist er im Alter von 65 Jahren vorzeitig in den Ruhestand getreten, um sich ganz dem Beruf eines Psychoanalytikers widmen zu können.

Seine *Abschiedsvorlesung* hat er am 16. Oktober 2002 „Über den ‚Cultural Lag‘ universitärer Bildung“ gehalten. Darin skizzierte er sein Verständnis von „Bildung“ und seine „Kritik an der universitären Bildung“ im Allgemeinen und an der Innsbrucker Universität im Besonderen. Wie in seiner Antrittsvorlesung von 1981 zog er auch bei dieser Gelegenheit ein Märchen der Brüder GRIMM („Sechse kommen durch die ganze Welt“) heran, ohne die Sache dadurch klarer zu ma-

²⁹ HIERDEIS 2002, 72.

³⁰ Vgl. in diesem Werk Bd. 3, Anhang 2b.

³¹ Zur Geschichte und Organisation dieser Fakultät vgl. HIERDEIS 1998; Tätigkeitsbericht über das Studienjahr 1998/1999 (ungedruckt), PAB.

chen. Politisch kritisiert wurden die „Entdemokratisierung der Universität“ durch Abschaffung der seit 1975 praktizierten „Mitbestimmung“ der Studierenden und des Mittelbaues³² im Universitätsgesetz 2002³³ als Akt politischer Entmündigung; die „historisch beispiellose Abhängigkeit von der Wirtschaft“ und die einseitige Orientierung an „Rationalität“ und „Ökonomie“ als Organisationsprinzipien.

Moralisch kritisiert wurde, daß die Universität „ihre Bildungsaufgabe ignoriert“. Konkret meinte er damit vor allem, daß „selbstreflexive Fähigkeiten“ zu wenig gefördert werden. „Die Bildung des Selbst kommt ohne das Selbst als Gegenstand der Bildung nicht aus“. Deshalb gehöre zur gesetzlich gebotenen „Bildung durch Wissenschaft“³⁴ auch, daß „die subjektbezogenen Aspekte der Bildung“ berücksichtigt werden: „sich selbst verstehen“ und sich „selbst begegnen“ lernen. Das beziehe „sich nicht nur auf die bewußten soziokulturellen und physischen Erfahrungen und die erinnerten Stationen der Lebensgeschichte, sondern auch auf die ‚Dunkelstellen‘, d.h. auf die unbewußten Prozesse in den Beziehungen, in denen ich geworden bin, und auf das Unbewußte in mir“. Unter diesem Aspekt sei Bildung „methodisch angeleiteter Dialog mit Lernenden über ihre eigene Person und die Arbeit der Lernenden an ihrer eigenen Geschichte und Entwicklung“.³⁵ Diese Aufgabe komme im „verkürzten Bildungsverständnis“ der Universität nicht vor. Ob derartige Eingriffe in die Privatsphäre der Studierenden überhaupt zulässig und wünschenswert sind, wurde von HIERDEIS nicht erörtert. Er war schon zu sehr in der Vorstellungswelt eines sendungsbewußten Psychoanalytikers befangen, um die Rechtslage, die wirklichen Bedürfnisse normaler Studierender, die Gefahren übermäßiger Selbstreflexion und die Grenzen der Universität und ihres Lehrpersonals zu berücksichtigen.

Was HIERDEIS 1995 in einem Vortrag über „eine neue Form der Hinwendung zur Jugend“ gesagt hat, charakterisiert auch ihn selbst und sein Wirken am Innsbrucker Institut: „... eher leise, nicht ohne Selbstzweifel und Selbstkritik Was gesagt wird, will nicht mitreißen, sondern nachdenklich machen. Es enthält keinen Aufruf zur sofortigen Tat, sondern eher zum Abwägen von Alternativen, keine

³² Vgl. in diesem Werk Band 1, 222ff.

³³ BGBl 2002, Nr. 120, 1267–1333. Es löst am 1. Jänner 2004 das UOG 1993 ab.

³⁴ UOG 1993, § 1 Abs. 3, Ziffer 7; UG 2002, § 3, Ziffer 2.

³⁵ HIERDEIS 2003, 80ff.

Suggestion vom einzig richtigen Weg, sondern eher die Ermutigung, eigene Wege zu suchen.“³⁶

19. ILSE DORE WIESER ALS AUSSERORDENTLICHE PROFESSORIN FÜR SCHULPÄDAGOGIK: 1983–1997

Im Jahre 1983 wurden die beiden ordentlichen Professuren für Pädagogik, die HIERDEIS und WEISS inne hatten, durch die Planstelle eines außerordentlichen Professors neuer Art¹ für „Schulpädagogik“ ergänzt. Sie wurde am 1. Juli 1983 mit der Bewerberin ILSE DORE WIESER besetzt.² Sie war damals 46 Jahre alt. Von ihr ist schon mehrfach die Rede gewesen, da sie dem Institut bereits von 1964 bis 1974 als wissenschaftliche Mitarbeiterin angehört hatte³.

ILSE DORE RIEDER (seit 1967 verheiratete WIESER) wurde am 23. Mai 1937 in Klagenfurt als Tochter eines Beamten und einer Lehrerin geboren, war katholischer Konfession und hatte eine Schwester⁴. Sie besuchte in ihrer Heimatstadt die Volksschule, die Unterstufe des Realgymnasiums und ab 1951 die Bundes-Lehrer- und -Lehrerinnenbildungsanstalt, wo sie 1956 maturierte. Im Schuljahr 1956/57 unterrichtete sie als Junglehrerin aushilfsweise an der Volksschule der Ursulinen in Klagenfurt sowie an den Volksschulen St. Georgen am Weinberg und St. Kanzian (Bezirk Völkermarkt).

Nach diesem schulpraktischen Jahr begann sie 1957 an der Wiener Universität ein Studium für das Mittelschullehramt in den Fächern Englisch und Geographie. 1959 wechselte sie an die Universität Innsbruck und schloß dort am 25. Juni 1964 ihre Ausbildung mit der Lehramtsprüfung ab. Während ihrer Studienjahre hat sie zweimal einen je sechsmonatigen Studienaufenthalt in England verbracht.

³⁶ HIERDEIS 1996, 59.

¹ Gemäß der Novelle BGBl. 443/1978 des UOG 1975, § 31. ZAWISCHA 1978, 60ff.

² Vorlesungsverzeichnis der Universität Innsbruck, WS 1983/84, 235.

³ Vgl. in diesem Buch S. 508, 566ff., 575ff., 604.

⁴ Personalangaben nach dem Lebenslauf in der Dissertation von 1967, einem Fragebogen von 1995, brieflicher Mitteilung vom 5.2.1999 und Würdigung anlässlich der Versetzung in den Ruhestand in: Universitätsleben, Bd. 10, Universität Innsbruck 1998, 59/60. Vgl. ferner IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 25–28.

Da RIEDER sich für Pädagogik interessierte und durch gute Zeugnisse aufgefallen war, hat BREZINKA sie schon im März 1964 als Wissenschaftliche Hilfskraft angeworben und ihr nach erfolgreichem Abschluß ihres Lehramtsstudiums die neu eingerichtete zweite Assistentenstelle am Institut übertragen. Für ein gründliches Zweit-Studium der Erziehungswissenschaft und Psychologie blieb RIEDER wenig Zeit, weil ihr sogleich ein Forschungsprojekt als Dissertationsthema anvertraut wurde, das das Institut auf Ersuchen des Bundesministeriums für Unterricht übernommen hatte, um einen österreichischen Beitrag zur Bildungsplanung in der OECD zu leisten⁵. Es handelte sich um eine Längsschnittuntersuchung über Studiendauer und Studienerfolg von 3.199 Anwärtern für das Lehramt an Höheren Schulen in Österreich. Dabei wurden aus den Akten der Bundesstaatlichen Prüfungskommissionen für das Lehramt an Höheren Schulen an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck alle Absolventen erfaßt, die zwischen 1950 und 1965 ihr Studium abgeschlossen haben. Das war bei 99.000 erhobenen Daten eine riesige Aufgabe, die RIEDER mit größter Umsicht, statistisch-methodischer Kompetenz und riesigem Fleiß bewältigt hat.

Sie hat damit einen der ersten und grundlegenden Beiträge zur empirischen Bildungsforschung in Österreich geleistet. Er ist 1968 auch als Buch veröffentlicht worden⁶ und hat ihr viel Anerkennung im Unterrichtsministerium eingebracht. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehörte der Nachweis, daß nur ungefähr die Hälfte der österreichischen Lehramtskandidaten zu einem positiven Studienabschluß gelangte; daß die durchschnittliche Studiendauer bei 12 Semestern lag statt der als Norm geltenden 8 Semester; daß die als „schwierig“ geltenden Fächer Mathematik und Physik in wesentlich kürzerer Zeit abgeschlossen wurden als die geisteswissenschaftlichen Fächer usw. WIESER hat erstmals Mißstände der Studienorganisation exakt nachgewiesen, die zwar nicht unbekannt waren, aber in ihrem Ausmaß unterschätzt worden sind. In vorsichtiger Interpretation ihrer Befunde hat sie die fachspezifischen Unterschiede der Studiendauer auf die Art des Studienaufbaues und die subjektiven Auslegungen der Prüfungsordnung durch die Professoren zurückgeführt. Damit hat sie wertvolle und stichhalti-

⁵ Vgl. in diesem Buch S. 508, 528 und RIEDER 1968, 16ff.

⁶ Vgl. RIEDER 1968. Würdigung in der Wiener „Presse“ am 11.5.1968 durch BREZINKA.

ge Anregungen für die Studienreform geliefert und sich als Spezialistin für die Reorganisation der Gymnasiallehrer-Ausbildung profiliert.

RIEDER-WIESER wurde auf Grund ihrer ausgezeichneten *Dissertation* über „Studiendauer und Studienerfolg“ am 25. November 1967 promoviert. Nach dem Abgang von BREZINKA und POSCH an die Universität Konstanz hat sie in der professorenlosen Periode bis 1969 wesentlich dazu beigetragen, den Institutsbetrieb aufrecht zu erhalten. Sie hat auch auf die Beratungen des Professorenkollegiums über die Besetzung der beiden vakanten Lehrkanzeln klug und mutig Einfluß zu nehmen versucht, um die empirische Grundorientierung des Instituts weiterhin zu sichern. Im Schuljahr 1968/69 hat sie nebenberuflich am Wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen der Ursulinen in Innsbruck das Probejahr als Gymnasiallehrerin für Englisch und Geographie absolviert. Da es an habilitiertem erziehungswissenschaftlichen Lehrpersonal mangelte, wurde ihr von der Fakultät ab Wintersemester 1968/69 ausnahmsweise gestattet, unhabilitiert selbständige Vorlesungen und Seminare zu halten. An den frühen Forschungsvorhaben von WEISS (Gesamtschule für den Bezirk Imst 1970, Bildungsplanung für Südtirol 1972) hat sie sich ebenso beteiligt wie am politischen Ringen um eine egalitäre Institutsordnung und an den Studienreform-Plänen der Ära RUMPF.

Als diese „basisdemokratischen“ Aktivitäten nach jahrelangen Konflikten gescheitert sind, hat WIESER das Institut verlassen und ab 1. September 1974 eine Lehrstelle am „Berufspädagogischen Institut“ – seit 1976 „Berufspädagogische Akademie des Bundes“⁷ – in Innsbruck übernommen. Dort hat sie bis Juli 1983 im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrern die Fächer Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie und Geschichte der Berufsbildung unterrichtet und sich der berufspädagogischen Tatsachenforschung gewidmet.

Am 24. November 1977 hat WIESER an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt die *Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für Schulpädagogik* erworben. Die Bestätigung durch das Wissenschaftsministerium erfolgte am 2. Jänner 1978. Naheliegender wäre eine Habilitation am Wohnort Innsbruck gewesen. Dort gab es aber damals mit RUDOLF WEISS nur einen einzigen Pädagogik-Professor und

⁷ Zur Geschichte dieser Einrichtungen vgl. ENGELBRECHT, 5, 1988, 519ff. und HECKLE 1986, 19ff.; zur Organisation und Lehrplänen BREZOVICH/KNARR 1989, 55ff.

die Beziehungen zu ihm waren infolge des Institutskonflikts 1974 abgerissen. In Klagenfurt war dagegen die Erziehungswissenschaft viel stärker ausgebaut. Dort waren auch WIESERS ehemalige Innsbrucker Studienfreunde und Mitarbeiter JOSEF KLINGLER und PETER POSCH⁸ als Professoren tätig.

WIESERS *Habilitationsschrift* war eine kumulative Leistung⁹ mit dem Titel „Das Problem bildungsmäßiger Benachteiligungen. Ursachenanalysen und Eingriffsmöglichkeiten anhand von Untersuchungen in Südtirol“. Sie bestand aus drei empirischen Forschungsberichten deskriptiv-analytischer Art, die im Rahmen des Projekts „Bildungsforschung in Südtirol“¹⁰ des Innsbrucker Instituts zwischen 1973 und 1975 entstanden waren. Der erste bezog sich auf „Schulverspätung in Südtirol. Ergebnisse einer Gesamterhebung des Geburtenjahrganges 1959“ und ist 1974 erschienen (78 Seiten). Der zweite beschrieb „Jugendliche Laufbahnziele als Orientierungswerte der Bildungsplanung“ für Südtirol (98 Seiten) und ist 1975 veröffentlicht worden. Der dritte Beitrag im Umfang von 113 Seiten war eine Studie „Zur Standortbestimmung der Berufsschule. Untersuchungsergebnisse über Schulleistungen und Lernvoraussetzungen von Berufsschülern“ (1976).

Diese drei Abhandlungen wurden durch einen einleitenden Text (44 Seiten) aufeinander bezogen und interpretiert. Unter dem Titel „Bildungsforschung in Südtirol. Skizze des Projekts, in dessen Rahmen die von mir als Habilitationsschrift eingereichten Arbeiten ... entstanden sind“ bietet er eine klare und detaillierte Entstehungs- und Verlaufsgeschichte dieses Projektes, das 1972 von der Südtiroler Landesregierung in Auftrag gegeben und vom Forscherteam GSTETTNER, KÖCKEIS, SEIDL und WIESER trotz mancher Krisen und enormer Überlastung im Juni 1976 relativ erfolgreich abgeschlossen worden ist. WIESERS Verdienst daran ging weit über ihre drei Forschungsberichte hinaus. Sie war durch ihr forschungstechnisches und organisatorisches Können wie durch ihre Kunst „demokratischer“ Menschenführung und Konfliktlösung die Seele des Unternehmens, das im Verhältnis zu den vorhandenen Kräften allzu groß geplant war.

Nach einer Pause von sechs Jahren ist WIESER im Sommersemester 1980 zunächst nebenberuflich als Universitäts-Lektorin (Lehrbeauf-

⁸ Über sie vgl. in diesem Buch S. 567, 533 (KLINGLER), 507, 566, 568 (POSCH) und Bd. 3, IX.

⁹ Universität für Bildungswissenschaften 1980, 220.

¹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 609f., 641.

tragte) mit einer zweistündigen Lehrveranstaltung an das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften zurückgekehrt. Ab 1983 wiederum hauptamtlich als a.o. Professorin dort tätig, war sie nach den gesetzlichen Bestimmungen „überwiegend in der wissenschaftlichen Lehre einzusetzen“¹¹.

Auf Grund einer informellen Arbeitsteilung war WIESER von 1983 bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1997 in erster Linie für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Universität Innsbruck verantwortlich¹². Da es am Institut im gesetzlichen Sinne¹³ weder eine Abteilung noch eine Arbeitsgruppe für Lehrerbildung gab, konnte auch keine amtliche Bestellung zu deren Leiterin erfolgen. WIESER hat jedoch in den mit der Lehrerausbildung befaßten Gremien der Innsbrucker Universität, der österreichischen Universitäten und der Wiener Ministerien eine führende Stellung eingenommen. Von 1986 bis 1997 war sie Vorsitzende der interfakultären Studienkommission für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten an der Universität Innsbruck, von 1995 bis 1997 Vorsitzende der gesamtösterreichischen Studienkommission für diesen Bereich; ferner seit 1992 Leiterin der Arbeitsgemeinschaft „Zukunft der universitären LehrerInnenbildung“, die aus Angehörigen der Universität Innsbruck und der Landesschulräte für Tirol und Vorarlberg zusammengesetzt war, sowie bis 1997 Mitglied der interministeriellen Arbeitsgruppe „Reform der Lehramtsstudien“.

Diese Aktivitäten führten Anfang 1997 zur Einrichtung eines vom Institut für Erziehungswissenschaften unabhängigen „*Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung*“¹⁴ im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. WIESER wurde zu seinem Vorstand bestellt, bevor sie im Herbst des gleichen Jahres in den Ruhestand trat. Schon viele Jahre vorher hatte bei ihr eine zunehmende Distanzierung vom Institut für Erziehungswissenschaften eingesetzt.

WIESERS *Lehrveranstaltungen* als Professorin bestanden vorwiegend aus Proseminaren, Seminaren und Arbeitsgemeinschaften. In 32 Semestern sind nur 13 *Vorlesungen* angeboten worden, die folgenden Themen gewidmet waren: „Lernen lernen“ (dreimal), „Theorie des Unter-

¹¹ UOG 1975, § 31, Abs. 5. Bei ZAWISCHA 1978, 61f.

¹² Nach eigenen Angaben in einer autobiographischen Skizze vom Jänner 1999. PAB.

¹³ Gemäß UOG 1975, § 31, Abs. 4.

¹⁴ Vgl. MAYR 2001, 335ff. und in diesem Buch S. 870ff.

richts“, „Pädagogische Soziologie: Schule im Würgegriff des 3. Jahrtausends“ (SS 1990, mit dem Bundeslehrer im Hochschuldienst SIEGFRIED WINKLER), „Ganzheitliche Lerntheorien“ (mit der Bundeslehrerin ELISABETH BRANDHOFER), „Unterrichtsdifferenzierung“ (mit WINKLER), „Gesellschaftliche Bedingungen des Lehrens und Lernens“ (dreimal), „Lernen in Alltagssituationen“ (mit BRANDHOFER), „Lehren im Team“ (mit WINKLER), „Neues Lernen“, „Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft“.

Die Themen der *Seminare* lauteten: „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, „Funktionen der Schule“, „Lehrer reflektieren ihren Schulalltag“, „Schulprobleme“, „Praxisreflexion für Lehrer“, „Aktuelle Probleme der Schulpädagogik“, „Theorie und Praxis des Schullebens“, „Integrativer Unterricht: Entwicklungsmöglichkeiten und Evaluation“, „Integrative Pädagogik“, „Leben lernen“, „Kritische Analyse von wissenschaftlichen Arbeiten zur Schulqualität“ (mit WINKLER), „Zur Methodologie der Lerntheorie“, „Schulische Integration“, „Lerngesellschaft ohne Grenzen?!“.

In *Proseminaren* ging es um „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, „Lehrverhaltenstraining“, „Praxisreflexion: Meine Erziehungsgeschichte“ (mit WALTER), „Einführung in die Forschungspraxis und -methodik“, „Beraten in der Schule“ und „Schule und Gesellschaft“.¹⁵

WIESERS Lehrprogramm bestand fast ausschließlich in Einführungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende. Die Themen der von ihr betreuten und als Erstgutachterin angenommenen *35 Dissertationen* waren viel weiter gestreut und lagen teilweise sogar gänzlich außerhalb der Pädagogik. In chronologischer Reihenfolge waren es folgende Schriften¹⁶:

- MONIKA MORES: Die Universität – ein Lernort für Studentinnen? Persönliche Erfahrungen und allgemeine Reflexionen (1984);
 ELFRIEDE PIRCHER: Schulstrafen und ihre Präsenz im Bewußtsein von Lehrern (1984);
 DIETMAR BRUTTER: Die Dependenz des Fehlerquotienten beim Maschinenschreiben von Aggressivität, Aufregung und Beruhigung (1985);
 WERNER MÜHLBACHER: Aggression – Leistung – Gruppe. Theoretische Grundlagen der Aggression in der Gruppe unter Berücksichtigung von Aggression, Leistung

¹⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Innsbruck WS 1983/84 bis SS 1997.

¹⁶ Nach ZfP 31 (1985), 431 bis 44 (1998), 476.

- und Gruppenposition einschließlich einer Untersuchung an den Tiroler Handelsakademien und Handelsschulen (1985);
- ELISABETH HEIS: Bausteine für eine Theorie und Praxis der Werkerziehung (1986);
- MARTINA HOLZER: Probleme der Berufswahl und Berufswahlvorbereitung unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede (1986);
- WALTRAUD BLAAS: Angst in der Schule. Ein auf themaeinschlägiger Literatur beruhender Praxisbericht mit Handlungsforschungsambitionen (1987);
- EDGAR JOHANNES FORSTER: Grundprobleme der politischen Jugendforschung – am Beispiel Vorarlberg (1987);
- MARIA HAUSER: Aktivierung der Teilnehmer in der Erwachsenenbildung (1987);
- REINHARD HUG: Sonderschule – und was dann? Quantitative und qualitative Untersuchungsbeiträge zur Lebenssituation von Vorarlberger Schulabgängern (1987);
- INGRID MATTEDI: Probleme der Berufswahl und Berufswahlvorbereitung im ländlichen Raum – dargestellt am Beispiel Sarntal (1987);
- ERICA SANIN: Deutsche und Italiener in Pfatten-Vadena. Geschriebene und mündliche Geschichte zu ihren nationalen Auseinandersetzungen (1987);
- HELGA PESKOLLER: Vom Klettern zum Schreiben – ein Versuch, sich zur Gänze zu verwenden. Monographie einer Dissertationsgeschichte als erzählte Wissenschaft (1988);
- ERNST PIRCHER: Als Bergbauernkind im Schülerheim. Von den Schwierigkeiten eines Elfjährigen, sich von der Heimat zu lösen und sich in einer neuen Lebenswelt zurechtzufinden (1988);
- SIEGLINDE PLOSSNIG: Kinderorientiertes Lehren. Möglichkeiten der Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit sowie zur Gemeinschaftsfähigkeit in der Grundschule (1988);
- ELKE EDER: Alkoholismus am Arbeitsplatz. Eine Untersuchung in Vorarlberger Betrieben (1989);
- GABRIELE POSCH: Zwischen der Horizontalen und der Vertikalen. Eine Forschungsarbeit über Frauen im Sportklettern (1989);
- ELISABETH BRANDHOFER: Personorientierung und Lehrer/innen-Ausbildung. Der ROGERS-Ansatz und seine Bedeutung für die LAK-Ausbildung in der Einführungsphase des Innsbrucker Schulpraktikums (1990);
- ANNETTE FRITSCH: Frauenforschung und Emanzipation – bloße Schlagworte oder längst Realität? Einstellung der Lehrenden und Studierenden der Universität Innsbruck zur Frauenforschung, zur Emanzipation und zum Feminismus (1990);
- SONJA STEIXNER: Eltern werden – Eltern sein: Erwartungen und Erfahrungen mit Müttern und Vätern im Zusammenhang mit der Geburt des 1. Kindes. Am Beispiel von Gruppendiskussionen im Eltern-Kind-Zentrum Innsbruck (1990);
- HELMUT DWORAK: Auf dem Weg zu einer ganzheitlichen ökologischen Bildung. Von rationalen und nicht-rationalen Zugängen zu Werten (1991);
- TATJANA PULS: Der Umgang mit Konflikten im Kindergarten. Eine empirisch-hermeneutische Untersuchung der Reaktionsmuster zweier Kindergärtnerinnen in konflikthaften Erziehungssituationen (1991);
- MARIA SCHÖNACH: Leben und Lebenlassen in der Institution Schule. Das Nutzen von Freiräumen am Beispiel eines Polytechnischen Lehrganges (1991);

- RENATE HEDWIG TRÄGER: Die Suche nach Orientierungen in einer offenen Gesellschaft (1991);
- SUSANNA BEWS: Integration in der Volksschule: Entwicklungsprozesse im Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Realität (1991);
- EVA-MARIA WAIBL-KÖNIG: Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsstärkung aus existenzanalytischer Sicht als zentrales pädagogisches Anliegen (1993);
- FRIEDRICH GSCHWANDTNER: Der Alltag der Pflichtschule im Spannungsfeld von geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen (1994);
- NORBERT SYROW: Schulentwicklung im Spannungsfeld einer Integrationsklasse (1994);
- BRIGITTE PEINSIPP: „Mein Kind ist anders“. Mütter suchen kompetente Hilfe im Irrgarten sozialer Angebote (1995);
- EVA MARIA SCHULER: „Unser“ Hort. Anleitung für die Gründung und Führung eines privaten Kinderhortes durch eine Elterngruppe (1995);
- HEIDE HECHENBERGER: Lehrerfortbildung in der Lernwerkstatt: Eine Fallstudie über Gründungsphase, Weiterentwicklung und Arbeit in der Lernwerkstatt des Pädagogischen Institutes und der Pädagogischen Akademie in Stams (1997);
- JOHANN HECHENBERGER: Unterricht mit Erwachsenen. Fallstudie über den berufsbegleitenden Lehrgang am Kolleg für Sozialpädagogik der Diözese Innsbruck in Stams (1997);
- RENATE LESCHINGER: Alternative LehrerInnenbildung: Das Anforderungsprofil der WaldorfpädagogInnen am Beispiel des „Berufsbegleitenden Seminars für Waldorfpädagogik“ an der Waldorfschule Innsbruck (1997);
- MARIANNE PALLAVER: Freundschaft. Die Wiederentdeckung eines menschlichen Bedürfnisses. Eine sozialwissenschaftliche Analyse freundschaftlichen Beziehungsmusters in einer Zeit gesellschaftlicher Entfremdungsphänomene (1997);
- RUTH ALLGÄUER: Evaluation macht uns stark! Zur Unverzichtbarkeit von Praxisforschung im schulischen Alltag (1997).

Die Dissertationen von BRUTTER (1985), SANIN (1987), PESKOLLER (1988), EDER (1989), POSCH (1989) und PALLAVER (1997) gehörten thematisch nicht zur Erziehungswissenschaft und hätten deshalb auch nicht als Nachweis eines erfolgreichen Studienabschlusses in diesem Fach anerkannt werden dürfen. Von WIESERS Dissertanten haben später EDGAR FORSTER und HELGA PESKOLLER in Innsbruck die Lehrbefugnis als Universitätsdozenten für Erziehungswissenschaft erworben¹⁷.

WIESER hat laufend rund 40 Diplomanden und Dissertanten mit ungewöhnlich großem Einsatz an Zeit und Arbeitskraft „(fast) herrschaftsfrei“¹⁸ betreut und ihre Erfahrungen auch systematisch ausgewertet. Regeln, die verallgemeinert werden können, sind daraus zwar nicht hervorgegangen, aber die Spannungen und Konflikte zwischen sachlicher Orientierung und mitmenschlicher Zuwendung, För-

¹⁷ Über FORSTER vgl. in diesem Buch S. 843ff., über PESKOLLER S. 837ff.

¹⁸ WIESER 1992, 106.

derung und Forderung, Freiheitsgewährung und Lenkung sind verdeutlicht und mit Beispielen belegt worden. Bei aller Anteilnahme des Betreuers am Betreuten seien fachliche und formale Forderungen „im Fach Pädagogik besonders wichtig“. „Das ihm verbreitet anhaftende Image des ‚leichten Studiums‘ verlocke einige, das FEYERABENDSche ‚anything goes‘ in Richtung völliger Beliebigkeit auszulegen und wissenschaftliche Traditionen, Kriterien und Standards zu mißachten“. Sie gestand auch ein, daß sie manchmal gegen ihre Überzeugung „mangelhafte Produkte akzeptierte“ und „Konflikte mit Zweitbegutachtern“ hatte, die kritisierten, „die Betreuerin sei zu großzügig“ und „bewerte als Experiment/Originalität/Kreativität, was schlichte Unwissenschaftlichkeit/Stümperhaftigkeit/Inkompetenz sei“.¹⁹

Als Ergebnis dieser sympathisch selbstkritischen Analyse der ständigen „Balance-Akte“, die die Betreuer zwischen „Einerseits-andererseits-Positionen“ zu leisten haben, hat sich WIESER dafür ausgesprochen, Einzelbetreuungen durch Gruppenbetreuungen in Form von Konversatorien zu ergänzen. Im Idealfall gelte es Forschungsprojekte zu finden, die kollektive Bearbeitung in „Forschungsgemeinschaften“ mit „Abbau der Rollentrennung zwischen Betreuerin und Betreuten“ erlauben.²⁰

In ihrer eigenen *Forschung* hat WIESER sich Mitte der Siebzigerjahre von der klassisch-empirischen Arbeitsweise der „Tatsachenforschung“ abgewendet und dem Programm der „Handlungs- oder Aktionsforschung“ angeschlossen.²¹ Sie verstand darunter „eine sozialkritische, subjektorientierte, emanzipatorische Forschungsstrategie“ in Form von „Kooperationsprojekten zwischen einer politisch engagierten Wissenschaft und selbstkritischen VertreterInnen aus den unterschiedlichsten Praxisfeldern“. Sie „will auf der Basis von Forschung zu sozialen Veränderungen beitragen“, bevorzugt qualitative Methoden wie „das narrative Interview und die kommunikative Validierung“, möchte „die entwicklungshinderliche Theorie-Praxis-Kluft ... schließen“ und „verzichtet weitgehend auf Repräsentativitätsansprüche“, weil sie nur „mit kleinen Zahlen von Untersuchungseinheiten, häufig sogar in Einzelfallstudien“ erfolgt.²²

¹⁹ Ebenda, 98f., 100.

²⁰ Ebenda, 108f.

²¹ WIESER 1988/89.

²² WIESER 1996, 578ff. Zur Kritik vgl. LUKESCH/ZECHA 1978, 41: „Insgesamt erkennt man, daß Handlungsforschung nicht als eine neue Forschungsstrategie

Ihre „Arbeitsschwerpunkte“ in den achtziger und neunziger Jahren hat WIESER wie folgt benannt: „Lernen und Lehren in Theorie und Praxis“, „Bildung“, „Lehrerinnenbildung“, „Schulentwicklung“, „Integration von Behinderten“, „Wissenschaftstheorie und Forschungspraxis“.²³ Sie habe ein „nicht auf bestimmte Institutionen fixiertes, besonderes Interesse an der Frage, *wie* Lernumwelten bzw. –bedingungen zu gestalten sind, damit sich Menschen unterschiedlichster Voraussetzungen bestmöglich, d.h. immer auch ‚ganzheitlich‘, entwickeln können – junge wie alte, wenigbegabte wie genieverdächtige, frustrierte wie hochmotivierte ...“.²⁴ „Wissenschaftlich bewege ich mich vorwiegend im ‚Handlungsforschungs-Ansatz‘ (Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft, um so zukunftssträchtige Entwicklungen im Bildungswesen einzuleiten und mitzutragen)“²⁵.

Im Unterschied zu ihrer Frühzeit²⁶ sind nach dieser forschungsprogrammatischen Wende keine nennenswerten *Publikationen* mehr erfolgt. Ihre Dissertation ist ihr einziges Buch geblieben. Als letzter abgeschlossener Forschungsbericht ist 1980 eine Studie über „Vorzeitige Auflösung von Lehrverhältnissen“ (130 Seiten) erschienen, die methodisch solide jenem Wissenschaftsverständnis folgte, das sie später als „traditionell ... positivistisch-empirisch“²⁷ kritisiert hat. Danach ist es bei rund 20, meist kurzen Aufsätzen in Lehrerzeitschriften²⁸, Sammelbänden des Instituts, Festschriften und Tagungsberichten geblieben. Sie zeichnen sich mehr durch bildungspolitisches Engagement aus als durch gründliche Analysen.

WIESERS Engagement galt zuletzt vor allem der „Behindertenintegration“ als „Mittelpunkt einer zukunftsgerichteten Schulentwicklung“²⁹ und „Meilenstein auf dem österreichischen Bildungs-

betrachtet werden kann, sondern eine mehr oder weniger verschleierte Methode polit-pädagogischer Manipulation darstellt“.

²³ Ungedruckte Selbstdarstellungen vom Februar 1995 und 1999. PAB.

²⁴ Ungedruckte Beilage zum Fragebogen 1999. PAB. So wörtlich auch bei WIESER 1998, 44.

²⁵ WIESER 1998, 44.

²⁶ Vgl. neben der Dissertation und den drei als Habilitationsschrift eingereichten Forschungsberichten u.a. die methodisch soliden und informationsreichen Überblicke „Soziale Erziehung in der Vorschule“ (WIESER 1971), „Soziale Integration ohne Sozialpsychologie?“ (1971a) und „Sozialpsychologische Aspekte der Unterrichtsdifferenzierung“ (1971b).

²⁷ WIESER 1996, 579.

²⁸ Vgl. z.B. WIESER 1986/87 und 1990/91.

²⁹ WIESER 1990/91, 8.

weg“³⁰. Unter dem Schlagwort „Schule für alle“ hat sie sich schulpolitisch jener Richtung angeschlossen, die undifferenziert behauptete: „Der gemeinsame Unterricht Verschiedenartiger ... ist in einer sich human verstehenden Gesellschaft unabdingbar“³¹. Ganz im Sinne der Gesamtschul-Anhänger galt ihr „der gemeinsame Unterricht von Kindern unterschiedlicher Lernvoraussetzungen“ – wie es in verschleiern der Sprache hieß – „als unverzichtbares Ziel“³².

Um es zu erreichen, sei „wissenschaftliche Begleitung“ erforderlich – aber nicht nach dem „alten“ Wissenschaftsverständnis von „Versuchs-Kontrollgruppen-Designs, Objektivität, Repräsentativität etc.“, sondern nach einem „Forschungsverständnis neuen Typs“: „als Handlungsforschung, die sich in den Schulalltag einmischt bzw. diesen mitgestaltet“. Deren wichtigstes Element sei der „Diskurs, der permanente Austausch der Erfahrungen“ aller Beteiligten untereinander – von Lehrern, Schülern, Eltern und „begleitenden“ Erziehungswissenschaftlern bis zu den Schulaufsichtsbeamten. Derartige Diskurse seien die „Orte des Erkenntnisgewinns“. Damit wurde das Palaver, das endlose Gerede, zum Kern der „wissenschaftlichen Begleitung (WIB)“ erklärt.

WIESER gab zwar zu, daß ein vom Innsbrucker Institut getragenes „Forschungsprojekt ‚Schulische Integration in Tirol‘“ im Tiroler Schulwesen „viel Irritation bis Aggression“ hervorgerufen habe. Aber sie meinte, die Kritiker und Skeptiker seien in einem veralteten Wissenschaftsverständnis „steckengeblieben“. „Dazu zählen ... auch für die WIB von Schulversuchen offiziell zuständige Schulinspektoren, die in Unkenntnis des metatheoretischen Diskussionsstandes schiedsrichterartig darüber befinden, was Wissenschaft ist und was nicht“, also gegenüber den progressiven Erziehungswissenschaftlern unter „Rollenanmaßung“ litten.³³

WIESER ist in den spärlichen Publikationen ihrer Professorenphase nicht über summarisch-oberflächliche Empfehlungen fragwürdiger Vorhaben zur „Schulentwicklung“ hinausgekommen, die sie im Sinne „postmoderner“ methodologischer und schulpolitischer Moden für „zukunftsträchtig“³⁴ oder „zukunftsgerecht“³⁵ hielt. Ihre späten Tex-

³⁰ WIESER 1998a.

³¹ WIESER 1990/91, 5.

³² WIESER 1994, 115.

³³ Ebenda, 114ff.

³⁴ WIESER 1998, 44.

³⁵ WIESER 1990/91; WIESER 1998, 36: „zukunftorientiert“. Diese modischen Leerformeln gehörten ebenso zu ihrem Sprachstil wie die absurde feministische Wendung „frau/man“ (WIESER 1998, 39).

te waren rhetorisch gefällig, aber inhaltlich dürftig und begrifflich unklar³⁶. Im strengen Sinne erziehungstheoretische Beiträge zu den Kernfragen des Faches sind ausgeblieben. Vertrautheit mit seiner Geschichte und Nutzung der klassischen Autoren sind nicht erkennbar. In den führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften hat sie nichts publiziert. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist sie niemals zitiert worden³⁷.

WIESER hat sich beruflich vorwiegend auf lokale praktische Gruppenarbeit mit Studierenden und deren intensive Betreuung³⁸ konzentriert. Diese und ihre Kollegen haben sie „als engagierte, zielstrebige und weitsichtige Frau erlebt, die auch bei sachlichen Differenzen einerseits immer freundlich, gesprächsbereit und offen war, andererseits aber klar ihren Standpunkt vertrat“³⁹. Am Ende des Studienjahres 1996/97 ist sie im Alter von 60 Jahren in den Ruhestand getreten.

20. KORNELIA HAUSER ALS AUSSERORDENTLICHE PROFESSORIN FÜR FEMINISTISCHE PÄDAGOGIK SEIT 1997

Nach langen Bemühungen hat das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck als erstes und einziges in Österreich im Dienstpostenplan 1996 eine außerordentliche Professur für „Feministische Pädagogik“ erhalten.

Gemessen an der international üblichen Differenzierung der Pädagogik war diese Neuerung unbegreiflich, weil in Innsbruck außer der Schulpädagogik noch keine anderen Teildisziplinen durch Professuren vertreten waren. Sachlich wäre es viel wichtiger gewesen, eine neue Professur der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Philosophie der Erziehung oder ihrer Historiographie zu widmen. Diese Fehlplanung des Instituts, die durch die Geisteswissenschaftliche Fakultät und das Wissenschaftsministerium akzeptiert wurde, ist aber gar nicht aus sachlichen Gründen erfolgt,

³⁶ Vgl. z.B. WIESER 1998.

³⁷ Vgl. in diesem Buch S. 614, 640.

³⁸ Vgl. ihren Beitrag im „Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen“. Hg. vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, 1990, 16–22, bes. 19ff.

³⁹ Universitätsleben, Bd. 10, Innsbruck 1998, 60.

sondern aus politischem Opportunismus. Sie war durch fachlichen Bedarf nicht zu rechtfertigen, sondern diente einem bloßen Programm, für das es in der Pädagogik in Form anerkannter wissenschaftlicher Leistungen noch keine reale Grundlage gab.

Die neue Professur schien zunächst feministischen Studien im gesamten Umfang gewidmet zu sein und wurde für „Feministische Kultur- und Sozialwissenschaften einschließlich feministischer Pädagogik“ ausgeschrieben¹. Ihre Aufgaben waren wie folgt angegeben:

„Am Institut für Erziehungswissenschaften sind seit Jahren feministische Studien integrierter Bestandteil der Ausbildung von DiplompädagogInnen. Der feministische Studienbereich sieht sich seit seinen Anfängen dem Prinzip der Interdisziplinarität verpflichtet.

Die Bewerberin/Der Bewerber soll in Fortsetzung dieser Tradition in Forschung und Lehre schwerpunktmäßig den feministischen Theoriebereich im ersten und zweiten Studienabschnitt (Einführung in die feministische Kulturkritik und Gesellschaftsanalyse/Vertiefungslehrveranstaltungen zu spezifischen Problemstellungen wie z.B. geschlechtsspezifische Sozialisation und Identität/Feministische Wissenschaftskritik und -theorie/Geschlechter-Verhältnis im interkulturellen Vergleich/Methodologie und Methoden der feministischen Forschung/Aktuelle wissenschaftliche und politische Diskurse) und den feministischen Theorie-Praxis-Bereich ‚Feministische Pädagogik und interdisziplinäre feministische Forschung‘ im zweiten Studienabschnitt vertreten. Der Theorie-Praxis-Schwerpunkt erfordert die Integration sozialer Erfahrungen in den universitären Vermittlungszusammenhang sowie deren Analyse und Reflexion unter historischen, politischen und sozialpsychologischen Aspekten.“

Aus dem Wettbewerb ging die deutsche Privatdozentin für Soziologie KORNELIA HAUSER als Siegerin hervor. Sie hat ihren Dienst am 1. Oktober 1997 im Alter von 42 Jahren angetreten. Sie ist vom Wissenschaftsministerium jedoch nicht für Feminismus, sondern – den Aufgaben des Instituts entsprechend – für „Feministische Pädagogik“ ernannt worden². Das Mißverhältnis zwischen der weiten Bestimmung des Fachgebietes im Text der Ausschreibung und der rechtsverbindlichen engen Festlegung im Ernennungsdekret hat verständlicherweise

¹ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 17. Stück vom 7.2.1996, Nr. 209, 226.

² Vorlesungsverzeichnis SS 1998, 414.

Ärger und Konflikte verursacht, die sich zu einer dauerhaften Belastung des Instituts ausgewachsen haben.

KORNELIA HAUSER wurde am 8. Dezember 1954 in Soest (Nordrhein-Westfalen) geboren³. Sie hat sich nach der Pflichtschule zunächst zur Industriekauffrau ausgebildet und 1973 den Kauffraugehilfinnenbrief erworben. Nach Besuch der Berufsfachschule in Soest und des Wirtschaftsgymnasiums in Gießen hat sie 1977 im Alter von 22 Jahren das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife erlangt. Es folgte ein zehnjähriges Studium der Soziologie im Hauptfach an der Universität Hamburg, ergänzt durch Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Psychologie, Politik und Germanistik. Erziehungswissenschaft hat sie weder damals noch später studiert.

HAUSER gewann bald Anschluß an die marxistische Soziologin, Sozialpsychologin und Frauenforscherin FRIGGA HAUG⁴, die damals als Dozentin an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg lehrte. Sie gründete mit ihr den „Sozialistischen Frauenbund Hamburg“ und 1985 in Kopenhagen die „Sozialistisch-feministische Internationale“. Mit anderen Frauen gründete HAUSER 1986 die „Feministische Universität“ in Hamburg mit dem Ziel, „feministische wissenschaftliche Kompetenzen an Nicht-Akademikerinnen zu vermitteln“. 1988 war sie Mitbegründerin der seither jährlich stattfindenden „European Left Feminist Conference“. Ihre „Kämpfe“ gingen „gegen Kapitalismus, Staat, Patriarchat“.⁵

Ab 1980 arbeitete sie mit HAUG am Forschungsprojekt „Frauenformen. Mädchen/Frauen-Sozialisationserfahrungen“. 1981 folgte das Projekt „Sexualisierung der Körper. Empirische Untersuchungen zu Körper-Sozialisationserfahrungen“. Ab 1983 leitete sie mit HAUG das Projekt „Kritische Psychologie der Frauen“. Die Ergebnisse sind in zwei von HAUG und HAUSER herausgegebenen Büchern veröffentlicht worden: „Subjekt Frau“ (1985) und „Der Widerspenstigen Lähmung“ (1986). Von 1981 bis 1997 war sie nebenberuflich Redakteurin der prominenten sozialistischen Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissen-

³ Biographische Angaben nach Lebenslauf und Schriftenverzeichnis vom 8.5.2002 im PAB, für die Prof. HAUSER auch an dieser Stelle gedankt sei; Interview am 20.2.2003; ferner K. HAUSER 1987a, 7ff.; Universitätsleben, Bd. 10, 1998 (Universität Innsbruck), 74.

⁴ Über sie vgl. KURSCHNER 2001, 1128 und die ihr gewidmete Festschrift, herausgegeben von K. HAUSER 1987a, 248ff. mit Kurzbiographie und Bibliographie.

⁵ K. HAUSER 1987a, 7ff.

schaften „Das Argument“, 1987/88 auch Lektorin im Hamburger Argument-Verlag.

1987 erwarb HAUSER an der Universität Hamburg das Doktorat mit der Note „magna cum laude“. Ihre *Dissertation* ist schon im gleichen Jahr als Buch erschienen und hat den Titel „Strukturwandel des Privaten? Das ‚Geheimnis des Weibes‘ als Vergesellschaftungsrätsel“. Sie ist FRIGGA HAUG gewidmet⁶, die „mit konspirativem Realismus an einer feministischen Widerspruchskultur arbeitet“⁷.

Von 1988 bis 1994 arbeitete HAUSER als Wissenschaftliche Assistentin in der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. 1995 erfolgte ihre *Habilitation* als Privatdozentin für Soziologie an der Universität Bremen. Ihre *Habilitationsschrift* galt dem Thema „Staatssozialismus und Patriarchat. Die Kategorie Geschlecht in ihren lebensweltlichen Dimensionen“. Sie ist als Buch 1994 unter dem Titel „Patriarchat als Sozialismus. Soziologische Studien zu Literatur aus der DDR“ in der von FRIGGA HAUG und HAUSER herausgegebenen Reihe „Coyote Texte. Feminismus als Gesellschaftskritik“ im Argument-Verlag erschienen. Diese Reihe stellt sich „in eine gesellschaftskritische Tradition, deren Radikalität es theoretisch und politisch weiter auszubauen gilt“⁸.

Von 1995 bis 1997 war HAUSER an der Freien Universität Berlin mit der Vertretung des Lehrstuhls für „Politische Soziologie unter besonderer Berücksichtigung von Frauenforschung“ betraut.

Dieser Berufsweg, ihre Forschungsthemen und die Inhalte ihrer Publikationen und Editionen zeigen, daß sie der Pädagogik ganz fern stand. Dem entspricht auch, daß sie in der maßgebenden „Zeitschrift für Pädagogik“ niemals zitiert worden ist. HAUSERS Habilitationsschrift war eine „soziologische Bearbeitung von belletristischer Literatur“ im Sinne „eingreifender Sozialwissenschaft“ hermeneutisch-politischer Art.⁹ Ihr Arbeits- und Interessengebiet war die Sozial- und Politikwissenschaft in feministischer Betrachtungsweise. Das ist auch auf der Innsbrucker pädagogischen Professur so geblieben.

Auch sie hat ihre *Lehrveranstaltungen* überwiegend als Seminare und Proseminare durchgeführt. In den wenigen *Vorlesungen* wurde folgendes behandelt: „Feministische Wissenschaftskritik“, „Ideologietheo-

⁶ K. HAUSER 1987, 1.

⁷ K. HAUSER 1987a, 8.

⁸ K. HAUSER 1994, 2.

⁹ Ebenda, 12.

rie“, „Marxismus und Geschlechterverhältnisse“, „Kritische Theorie und Geschlechterverhältnisse“, „Einführung in Gesellschaftstheorien“, „Einführung in den feministischen Theoriebereich“ und – ein einzigesmal – „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ (WS 2000/2001). Dazu kam die Beteiligung an zwei gemeinsamen Vorlesungen mit RATHMAYR, WALTER und anderen über „Der Körper im Schmerz“ und „Die Gegenwart der Zukunft des menschlich Lebendigen“.

Die *Seminare* von HAUSER waren folgenden Themen gewidmet: „Das Dispositiv der Sexualität“, „Feministische Diskurse zur Geschlechterdifferenz“, „Geschlechtstheoretische Verortung studentischer Lernverhältnisse“, „Theorie und Erfahrung. Methodologische Aspekte des feministischen Theoriebereichs“, „Modernisierungstheorien“, „Rechtspopulismus und Sexismus“, „Marxismus – Feminismus“, „Kritische Theorie und Erziehung“, „Individualität und Freiheit“, „Erziehung in der Belletristik“, „Männerforschung – Frauenforschung“, „Der ethnographische Blick. Das Bekannte erkennen. Das Vorurteil“, „Männlichkeiten – Weiblichkeiten in Wissensgesellschaften“.

Die *Proseminare* hatten folgende Inhalte: „Geschlecht und Subjektform“, „Feministische Gesellschafts- und Kulturanalyse“, „Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft“, „Geschichte der Frauenbewegung“, „Individuum und Gesellschaft“, „Methoden: Angstforschung“, „Lebenswelt und Wissen“.¹⁰

Diese Lehrveranstaltungen hatten – bis auf sehr wenige Ausnahmen – nichts mit Pädagogik zu tun. Sogar HAUSERS „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ folgte einem Programm, das die eigene Unkenntnis des Faches ebenso erkennen läßt wie ihren salopp-essayistischen Stil seiner Darstellung. Sie behauptete, „die Wissenschaft von der Erziehung“ sei „lange Zeit ‚Zuarbeiterin‘ der härteren Sozialwissenschaften (u.a. der Soziologie)“ gewesen. „Ihr Berufsbild beschränkte sich auf allerlei soziale ‚Ausputzpositionen‘ (z.B. Sozialarbeiterin), eine Art ‚soziale Feuerwehr‘. In sozialdemokratischen Zeiten machte sie das politisch wichtig, in konservativen Zeiten zum Firlefanz. Jetzt ist sie eine der sensibelsten Wissenschaften, die sich den gesellschaftlichen Umbrüchen stellt. Ihre zentralen Begriffe – Erziehung und Bildung (darin Lernen) – sind Bauplätze für jedwede Zukunftsformulierung“. „Die Vorlesung hat kaum die Aufgabe, das inhaltliche Wissen der Erziehungswissenschaft zu vermitteln. Es wird eher um die Struk-

¹⁰ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Innsbruck, WS 1997/98 bis WS 2001/02.

tur dieses Wissens gehen: welches gesellschaftliche Frage-Antwort-Spiel war zu welchen Zeiten wirksam? Welche Menschenbilder (d.h. Frauen-Männerbilder) strukturierten zu welchen Zeiten die Erziehungswissenschaft?¹¹

Hier wurden also Studienanfänger nicht mit den elementaren Inhalten des Faches bekannt gemacht, sondern mit metatheoretischen Spezialfragen seiner „Struktur“. Diese könnten aber erkenntnisfördernd erst dann behandelt werden, wenn die Studierenden schon über ein solides Fundament an systematischem und historischem Wissen über das Fach verfügen. Sonst wird nur zu pseudo-wissenschaftlichem Geschwätz verführt.

Erziehungswissenschaftliche *Dissertationen* von Studierenden HAUSERs sind in der relativ kurzen Berichtszeit bis zum Jahre 2002 noch nicht angenommen worden.

An *Publikationen* sind neben den genannten beiden Büchern zwischen 1980 und 2002 insgesamt 65 Aufsätze erschienen – überwiegend in der Zeitschrift „Argument“. Sie behandeln fast ausschließlich feministische und marxistische Themen. Drei Aufsätze sind in der Zeitschrift „Soziologische Revue“ publiziert worden. Da keine dieser Publikationen erziehungstheoretischer Art ist, können sie hier unberücksichtigt bleiben. Allerdings fällt im Hinblick auf die Lehrtätigkeit ihre hochabstrakte und umständliche Sprache auf, die die Lektüre ähnlich mühsam macht wie die der oft herangezogenen Autoren HEGEL, MARX und HABERMAS.

Inhaltlich handelt es sich um Interpretationen von konstruierten „Weiblichkeitsmustern“ in ihrer Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Dabei stehen die beschreibenden Aussagen im Dienst des „Befreiungsinteresses“ und der Motivierung zum politischen Handeln als „Zerstörung einer Kultur“, die „die ideologisch-kulturelle Einschließung der Frauen“ und „ihre Ausschließung aus den gesellschaftsregulierenden Bereichen ... möglich macht“.¹² „Im Zuge der Zerstörung vorfindlicher Kulturmuster bilden wir neue aus, sie durchzusetzen brauchen wir gesellschaftlich-politische Macht, sie in ihren Widersprüchen zu nutzen und lebbar zu machen brauchen wir

¹¹ HAUSER zum Inhalt ihrer Lehrveranstaltung im „Studienführer für das Wintersemester 1998/99“ des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, 35.

¹² K. HAUSER 1987b, 48.

die Frauen-Kollektive, sie in allgemeine Gesellschaftsveränderung zu übersetzen brauchen wir die Wissenschaften.“¹³

Zu diesem Theorie- und Aktionsprogramm ist aus der Sicht auf die Aufgaben eines Instituts für Erziehungswissenschaft Folgendes zu sagen. Wenn einmal entschieden worden ist, eine Professur für „Feministische Pädagogik“ einzurichten, dann gehört es auch zu deren Aufgaben, zu erläutern, was unter „Feminismus“ zu verstehen ist. Die Professur hat jedoch in erster Linie der Erziehungstheorie zu dienen und nicht der Theorie des Feminismus. Deshalb war die Berufung von HAUSER auf eine pädagogische Professur verfehlt – ungeachtet ihrer Qualitäten als Spezialistin für Feminismus und politische Soziologie.

Das hat auch HAUSER selbst so gesehen und deshalb schon bald nach ihrem Dienstantritt versucht, einem anderen Institut der Geisteswissenschaftlichen Fakultät zugeordnet zu werden. Dort könnte sie unbelastet vom Lehrauftrag für „Feministische Pädagogik“ das betreiben, was sie will: „Feministische Kultur- und Sozialwissenschaft“ in gesellschaftsverändernder Absicht. Im Berichtszeitraum bis zum Jahre 2003 ist eine solche Lösung jedoch noch nicht gefunden worden, weil sie einschließen müßte, daß ihre Professur dem Institut für Erziehungswissenschaft erhalten bleibt, und wenig Aussicht darauf besteht, daß für HAUSER eine neue zusätzliche Professur geschaffen werden kann.

An den Zuständen im Institut hat HAUSER von Anfang an Kritik geübt. Dadurch ist sie so isoliert worden, daß es zu „ihrer nahezu völligen Absenz in allen Institutsangelegenheiten“ gekommen ist. In der vom Institutsvorstand SCHÖNWIESE zu verantwortenden „Stellungnahme des Instituts“ zur Evaluation von 2002 wurde ihr Folgendes vorgeworfen. Sie lehne „seit ihrem Amtsantritt die Kooperation mit den Assistentinnen des feministischen Bereiches ab Sie weigert sich, ihre Lehre im Sinne der Ausschreibung ihrer Stelle zu positionieren, bewirkt damit eine erneute Ressourcenknappheit in besagtem Fachbereich, behandelt Studierende vielfach abweisend, übernimmt bis auf wenige Ausnahmen keine Betreuung von Diplomarbeiten und äußert sich bei jeder sich innerhalb und außerhalb der Universität bietenden Gelegenheit abwertend und verächtlich über das Institut und seine Lehrenden“.¹⁴ HAUSER erschien auch im Evaluationsbericht von

¹³ Ebenda, 59.

¹⁴ Stellungnahme des Instituts vom 15. April 2002, 4.

OELKERS/OSER als „die Außenseiterin des Instituts“¹⁵, aber dafür gab es – wie die Evaluatoren bestätigt haben – Gründe, die in der Unfähigkeit der meisten übrigen Institutsmitglieder lagen, vorhandene Mißstände zu erkennen und zu beseitigen.

21. HABILITATIONEN 1973 BIS 2001

Die ersten drei Habilitationen für Pädagogik an der Innsbrucker Universität sind zwischen 1954 und 1960 unter RICHARD STROHAL erfolgt, noch bevor eine Lehrkanzel für dieses Fach errichtet war.¹ Erst mit ihrer Einrichtung konnten ab 1960 unter WOLFGANG BREZINKA die unerläßlichen Voraussetzungen für die Gewinnung von wissenschaftlichem Nachwuchs geschaffen werden: ein zunehmend breiteres Lehrangebot, Fachbibliothek, Anfänge einer Studienordnung mit dreistufigem Seminarbetrieb und Dissertantenprüfung, Dienstposten für wissenschaftlich leistungsfähige und förderungswürdige Mitarbeiter, Gewinnung von Lehrbeauftragten für Spezialgebiete und gelegentliche Gastvorträge angesehener Pädagogik-Professoren aus dem Ausland.

Infolge der ab 1967 eingetretenen Umstände dauerte es jedoch rund 20 Jahre, ehe es zu weiteren Habilitationen in größerer Zahl gekommen ist. Zwischen 1973 und 2001 waren es 21. Über diese Personen, die an der Innsbrucker Universität die Lehrbefugnis als Dozenten für Erziehungswissenschaft erworben haben, wird im Folgenden chronologisch nach dem Datum des Abschlusses des Habilitationsverfahrens berichtet.

21a. EVA KÖCKEIS hat am 15. November 1973 im Alter von 51 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Sie wurde am 1. August 1922 mit dem Namen EVA BRILL in Wien als Tochter eines jüdischen Industriellen geboren und war ohne religiöses Bekenntnis. 1938 emigrierte sie nach England. 1946 kehrte sie

¹⁵ OELKERS/OSER 2002, 25.

¹ Vgl. in diesem Buch S. 468ff., 487ff., 490ff.

¹ UAI, Phil. Habilitationsakten; AUW, Nationale vom 1.3.1956; LICHTMANNEGGER 2002; Nachruf von MARINA FISCHER-KOWALSKI in: Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, März 2001. Foto am Umschlag von ROSENMAJR/KÖCKEIS 1965.

nach Wien zurück, verdiente ihren Lebensunterhalt als Hilfsarbeiterin und trat der Kommunistischen Partei Österreichs (KPÖ) bei. Mit der KPÖ hat sie spätestens 1968 gebrochen, nachdem die sowjetische Armee die Tschechoslowakei besetzt und den „Prager Frühling“ erstickt hatte. Durch Heirat kam sie zum Namen KÖCKEIS, den sie auch nach ihrer Scheidung und neuerlicher Verhehlung und Scheidung im Doppelnamen KÖCKEIS-STANGL beibehielt. Nach privater Vorbereitung erlangte sie im Alter von 33 Jahren durch Externistenreifeprüfung in Wien am 14. Feber 1956 das Reifezeugnis des Realgymnasiums mit Auszeichnung. Von 1956 bis 1959 hat sie an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien als alleinerziehende Mutter von zwei Kindern in kürzestmöglicher Zeit das Studium der Staatswissenschaften durchlaufen. Am 26. Mai 1959 erwarb sie auf Grund einer vom Statistiker SLAWTSCHO SAGOROFF angenommenen *Dissertation* über „Das Stichprobenverfahren in der amtlichen Statistik. Versuch eines internationalen Überblicks 1945–1955“ das Doktorat (Dr.rer.pol.).

Ab 1. Oktober 1959 wurde sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin des damaligen Dozenten der Soziologie LEOPOLD ROSENMAYR (1925–) in der 1954 von ihm gegründeten „Sozialwissenschaftlichen Forschungsstelle“, die von der Rockefeller-Stiftung subventioniert wurde². Sie war anfangs nur lose mit der Lehrkanzel für Soziologie der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Wiener Universität verbunden, deren Inhaber AUGUST MARIA KNOLL (1900–1963) war. Als ROSENMAYR 1963 Professor wurde, erhielt KÖCKEIS eine Assistentenstelle an seinem Institut für Soziologie. Sie war von 1959 bis 1969 seine engste Mitarbeiterin für Statistik und Methodenlehre der empirischen Sozialforschung, von der ROSENMAYR – der dafür nicht ausgebildet war – „einiges“ gelernt hat³. Sie war maßgeblich an seinen Familien-, Jugend- und Altersuntersuchungen beteiligt und hat 1965 gemeinsam mit ihm das Buch „Umwelt und Familie alter Menschen“ veröffentlicht.

Ab 1967 hat sie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht im Bezirk Voitsberg (Steiermark) selbständige Untersuchungen über Determinanten für den Besuch weiterführender Schulen und sozialökonomische Komponenten des Schulerfolgs durchgeführt. Sie war enorm fleißig und zuverlässig, sei aber „nie über die statistisch-forschungs-

² Vgl. ROSENMAYR 1969, 53ff.; 1988, 287ff.; 1996, 125ff.; 2001, 44ff.; HÖLLINGER 2001, 404f.

³ ROSENMAYR 1996, 125f.; 2001, 126; 1988, 291f.

technische Kleinarbeit hinausgekommen“.⁴ Da ihr die soziologische Theorie weniger lag als die Statistik, in der sie als „erbarmungslos“⁵ streng galt, hat ROSENMAYR ihren Dienstvertrag 1969 nicht mehr verlängert. Nach einem Forschungsaufenthalt in Indien übernahm sie Anfang des Jahres 1971 interimistisch die Leitung der Sozialpädagogischen Forschungsstelle des Jugendamts der Stadt Wien. Von dort hat WEISS sie auf Grund ihrer Publikationen – ohne sie persönlich zu kennen – für das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaft angeworben.

Am 1. Juli 1971 hat sie als Assistentin von WEISS ihren Dienst begonnen. Da sie damals schon im 49. Lebensjahr stand, war ihre Anstellung gegenüber der Rektoratsverwaltung nicht einfach durchzusetzen. WEISS begründet sie damit, daß das Institut in einer Phase „intensiver Schulversuchs-Tätigkeit“ „als Entscheidungshilfe der Schulreformkommission beim Bundesministerium für Unterricht“ dringend „hochspezialisierte und mit den Forschungsmethoden vertraute Mitarbeiter“ benötige. KÖCKEIS habe „besonders große Erfahrung in der Projektierung, Durchführung und Analyse sozialwissenschaftlicher Erhebungen, die durch ihre extensive Ausbildung in mathematischer Statistik“ fundiert sei. Es sei „ein außerordentlich günstiger Zufall für das Institut, eine so qualifizierte Forscherin, die sowohl die Lehraufgabe wie auch die Forschungsprojekte des Instituts mit betreuen könnte, zu gewinnen“.⁶

Bei der Aufgabenverteilung an die Mitarbeiter des Instituts im Februar 1973 wurde KÖCKEIS der Lernzielbereich „Forschungsmethoden“ zugewiesen. Sie wurde für ihn als Betreuerin und Prüferin bestellt⁷. Das geschah jedoch nicht ohne Vorbehalte gegen die von ihr vertretene „neopositivistische“ Methodologie, die einseitig auf die Überprüfung von Gesetzhypothesen über psychosoziale Zusammenhänge konzentriert war. Vor allem RUMPF hat sich mit guten Gründen in versöhnlicher Form um Änderungen ihrer Vorschläge für die forschungsmethodologischen Lernziel-Anforderungen bemüht, um zu verhindern, „daß

⁴ Mündliche Mitteilung von Prof. LEOPOLD ROSENMAYR am 3.3.2002 an den Verfasser.

⁵ Ihre zeitweilige Mitarbeiterin FISCHER-KOWALSKI 2001.

⁶ WEISS am 6.7.1971 an das Rektorat der Universität Innsbruck. UAI. Personalakt KÖCKEIS.

⁷ RUMPF/SEIDL/WIESER 1973, 5.

die etablierten Methoden das festlegen, was wissenschaftlich problematisiert werden darf und was nicht“⁸.

Schon vor ihrer Habilitation hat sich KÖCKEIS in ihren Lehrveranstaltungen jedoch nicht auf empirische Forschungsmethoden und die Diskussion laufender Forschungsprojekte beschränkt, sondern auch folgende Themen behandelt: „Pädagogische Psychologie“ (WS 1971/72) und „Probleme der Entwicklungspsychologie“ (WS 1972/73). Für die Psychologie fehlte es ihr allerdings als Staatswissenschaftlerin und Statistikerin an Ausbildung und Kompetenz. Sie hat diesen Mangel durch privates Nachlernen auszugleichen versucht und die Psychologie später zu ihrem bevorzugten Arbeitsfeld gemacht.

Am 12. Jänner 1973 hat KÖCKEIS beim Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät die Verleihung der Lehrbefugnis für Erziehungswissenschaft beantragt. Als *Habilitationsschrift* reichte sie mehrere Abhandlungen ein, die sich aus ihren Voitsberger Untersuchungen ergeben hatten. Ihr Obertitel lautete: „Aspekte schichtspezifischer Sozialisation (Erklärungsversuche für den Einfluß der sozialen Herkunft von Schülern auf ihren Schulerfolg und die Schultypenwahl anhand einer Untersuchung im Schulbezirk Voitsberg)“. Das Programm der von ihr beabsichtigten Vorlesungen lautete: „Einführende Lehrveranstaltung über Sozialisation“, „Spezialvorlesungen über einzelne Bereiche und Aspekte der Sozialisation und Erziehung (familiäre Sozialisation/Sozialisation durch die Schule etc.)“, „Einführende und spezielle Lehrveranstaltungen über Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“. An gedruckten Veröffentlichungen lagen neben einigen gemeinsam mit ROSENMAYR publizierten Texten nur drei Aufsätze von mehr als zehn Seiten Länge vor: „Sozialschicht, Wertorientierung und Schulerfolg“ (1970), „Familienbeziehungen alter Menschen“ (1970) und „Zum Wertkonflikt zwischen Arbeiter-Subkulturen und Schulsystem“ (1972). Eine Monographie fehlte und ist auch später nicht erschienen.

Als Begutachter dienten RUMPF und WEISS. Beide lobten die hervorragende Qualität der Habilitationsschrift. WEISS meinte: „Die Breite der Themen (der Publikationen von KÖCKEIS) rechtfertigt zweifellos die Habilitierung für den Gesamtbereich der Erziehungswissenschaft“⁹.

⁸ RUMPF: Zusatzbemerkung 2 zu KÖCKEIS, 2. RUMPF/SEIDL/WIESER 1973.

⁹ Gutachten vom 9. März 1973. UAI, Phil. Habilitationsakten (erläuternder Einschub vom Verfasser).

RUMPF schränkte leicht ein, indem er nur von „hervorragender wissenschaftlicher Befähigung auf dem Gebiet einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft“ sprach¹⁰. Eine Präzisierung der Lehrbefugnis gemäß Ausbildung, Forschungsschwerpunkt und Inhalt der Publikationen der Bewerberin auf Soziologie, sozialwissenschaftliche Methodenlehre oder Pädagogische Soziologie scheint nicht erwogen worden zu sein. Die Habilitationskommission beschloß einstimmig, die Habilitationsschrift anzunehmen.

Für die Probevorlesung hat KÖCKEIS folgende Themen vorgeschlagen: „1. Die Berücksichtigung der sozialen Herkunft von Schülern im Anforderungssystem der Schule. 2. Das Selbstwertgefühl von Schülern als Faktor und als Effekt ihrer schulischen Leistung. 3. Methodologische Überlegungen zu Verfahren der Unterrichtsbeobachtung“. Da das erste Thema zu nahe an dem der Habilitationsschrift lag, hat das Professorenkollegium das zweite gewählt. Die Habilitation wurde am 19. Oktober 1973 erfolgreich abgeschlossen und am 15. November von Wissenschaftsministerin FIRNBERG bestätigt.¹¹ Sie ist 14 Jahre nach der Promotion erfolgt.

Als Dozentin hat KÖCKEIS bis zu ihrer Versetzung in das Institut für Psychologie folgende *Lehrveranstaltungen* angeboten: „Methodologische Probleme empirischer Erziehungswissenschaft“, „Spezielle Probleme empirischer Forschungsmethoden: Datenanalyse“, „Berufliche Sozialisation und Berufspädagogik“ (WS 1974/75). Infolge ihrer aktiven Beteiligung am Institutskonflikt mit den Professoren WEISS und RUMPF an der Seite ihrer Mit-Assistenten SEIDL und GSTETTNER¹² hat sie 1975 ihren Dienstposten im Institut für Erziehungswissenschaft verloren¹³. Ihre Lehrbefugnis als Dozentin für Erziehungswissenschaft blieb jedoch erhalten. Im Zuge der Teilung der alten Philosophischen Fakultät in eine Geistes- und eine Naturwissenschaftliche Fakultät (1976) wurde das Institut für Psychologie aus seiner bisherigen Nähe zur Philosophie und Pädagogik gelöst und der Naturwissenschaftlichen Fakultät zugeordnet. KÖCKEIS gehörte somit beiden Fakultäten an, hat sich aber als Assistentin im Institut für Psychologie zunehmend auf dieses Fach zurückgezogen.

¹⁰ Gutachten vom 25.4.1973. UAI.

¹¹ BMfWF, Zl. 181.866-4/73. UAI.

¹² Vgl. in diesem Buch S. 602ff.

¹³ Im Personal- und Veranstaltungsverzeichnis der Universität Innsbruck erscheint sie erstmals im SS 1975 als Assistentin im Institut für Psychologie.

Zwischen 1975 und ihrem Eintritt in den Ruhestand 1987 hat KÖCKEIS zum Lehrprogramm für Erziehungswissenschaft in 24 Semestern nur 8 *Vorlesungen* angeboten und zwar letztmals im Wintersemester 1979/80. Sie waren folgenden Themen gewidmet: „Zur Desorientierungsfunktion von Schulnoten“, „Einführung zum Lernprojekt aus Jugendarbeit“, „Die berufliche Sozialisation von Lehrern“, „Ein Problem der Sozialisation im Jugend- und Erwachsenenalter: Weibliche Rollen“, „Forschungsmethoden: Informations- und Gesprächsanalyse“, „Theorie der Erziehung/Sozialisation“ und „Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“. Ihre *Seminare* hatten meistens die „Diskussion laufender Forschungsprojekte“ oder „Dissertanten-Beratung“ zum Inhalt. Thematisch festgelegte Seminare gab es nur vier: „Berufsfelder der Sozialpädagogik und Sozialarbeit“, „Wissenschaftstheoretische Erörterungen in forschungspraktischer Absicht“, „Spezielle Probleme der Sozialisation im Jugendalter“ und „Alternative Forschungs- und Lebensprojekte“. Dazu kam zwischen 1975 und 1978 sechsmal eine vierstündige *Arbeitsgemeinschaft* zum „Lernprojekt: Aktivitätsanalyse von Jugendorganisationen und Einrichtungen der offenen Jugendarbeit“. Mit dem Wintersemester 1981/82 endete ihr Lehrangebot zur Erziehungswissenschaft.¹⁴

Wie erwähnt hat sich ihr Interesse auf die Psychologie verlagert. Obgleich ihr ein reguläres Psychologie-Studium mit psychologischer Dissertation und Promotion fehlte, hat sie 1979 in der Naturwissenschaftlichen Fakultät die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie“ beantragt. Als *Habilitationsschrift* hat sie unter dem Titel „Sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte der Sozialisationsprozesse in verschiedenen Lebensphasen“ vier thematisch nicht zusammenhängende Aufsätze vorgelegt und drei Kapitel aus einer „soziologischen Untersuchung“ über „Kulturelle Interessen von Jugendlichen“, die sie gemeinsam mit ROSENMAYR und HENRIK KREUTZ durchgeführt und 1966 publiziert hatte.¹⁵

¹⁴ Mit einer Ausnahme im WS 1983/84: dem erwähnten Seminar über „Alternative Forschungs- und Lebensprojekte“ als Blockveranstaltung. Alle Angaben nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Innsbruck WS 1971/72 bis WS 1987/88. UAI.

¹⁵ In ROSENMAYR/KÖCKEIS/KREUTZ 1966, 103–191 die von ROSENMAYR überarbeiteten Kapitel über Zeitung und Zeitschrift, Buchlektüre und Kinobesuch und Filmwahl.

Wiederum fehlte eine Monographie. Die vorgelegten Publikationen erfüllten auch nicht die Bedingung, daß „sie sich auf die methodische Bearbeitung eines bestimmten Problemkreises beziehen und im engen thematischen Zusammenhang stehen“ müssen¹⁶. Es handelte sich überwiegend um rein soziologische Abhandlungen, die methodologisch wie inhaltlich von hoher Qualität waren und eine Habilitation für Soziologie nahegelegt hätten. Selbst der von KÖCKEIS gewünschte Gutachter THEO HERMANN (Psychologe an der Universität Mannheim) hielt nur „zwei der fünf Beiträge für zweifellos zur Sozialpsychologie gehörig“. Demgegenüber sei „auch bei weiter Begriffsauslegung die Entwicklungspsychologie nicht hinreichend repräsentiert“.¹⁷ Deshalb hat die Habilitations-Kommission die Lehrbefugnis nur für das Fach „*Sozialpsychologie*“ erteilt. Am 11. Februar 1980 wurde das Verfahren positiv abgeschlossen. KÖCKEIS war damals 59 Jahre alt.

Als Dozentin für Sozialpsychologie hat sie ab 1980 folgende Lehrveranstaltungen angeboten: „Sozialpsychologische Interaktions- und Kommunikationsanalyse“, „Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Sozialpsychologie“, „Sprachpsychologie“, „Forschungsmethoden der Sozialpsychologie“, „Sozialpsychologie“, „Methoden der Feldforschung“, „Sozialpsychologie der Arzt-Patient-Beziehung“, „Einführung in die Politische Psychologie“, „Umweltpsychologie“, „Einführung in qualitativ-interpretative Forschungsmethoden“, „Einführung in biographische Forschungsmethoden“, „Psychologische Aspekte der Frauenforschung“, „Sozialpsychologie der Verwaltung“.

Obwohl KÖCKEIS forschungsmethodisch hervorragend qualifiziert war und viel Zeit und Mühe für die „Diskussion laufender Forschungsprojekte“ und „Dissertanten-Beratung“ verwendete¹⁸, hat sie nur für 5 erziehungswissenschaftliche *Dissertationen* als erster Gutachter¹⁹ gegient:

GÜNTHER ANDERGASSEN: Die Entwicklung der administrativen Strukturen im Südtiroler Kindergartenwesen (1976);

SUSANNE DERMUTZ: „Der österreichische Weg“: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Zur Organisations-, Interaktions- und Inhaltsproblema-

¹⁶ UOG 1975, § 36, 2.

¹⁷ Gutachten vom 23.7.1979. UAI, Naturwissenschaftliche Habilitationen 1978–1980.

¹⁸ Über ihren unkonventionellen Stil der Betreuung von Studierenden („permanentes Hinterfragen“, „intellektuelles Kreuzfeuer“, „Intoleranz allen Dogmatismen gegenüber“, „schreib so, daß die Leut dich verstehn“) vgl. CENTURIONI 1992.

¹⁹ Nach ZIP 23 (1977), 322 bis 33 (1987), 447.

tik der österreichischen Bildungspolitik und der Schulversuche zur Schulreform im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen (1980). Als Buch veröffentlicht unter gleichem Obertitel: Wien 1983 (Verlag für Gesellschaftskritik);

JUTTA LERCH-SCHWARZWÄLDER: Manfred E. – Über die Entstehung von Behinderung und einen Versuch ihrer Bewältigung im Rahmen integrativer Kindergartenarbeit. Eine psychologisch-pädagogische Fallstudie (1982);

MARGRET AULL: Erzogene Erzieher. Nachdenken über „Erziehung“ und selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenem pädagogischen Handeln (1985);

HEINRICH ZODERER: Kulturarbeit in einem Vinschgauer Dorf. Der Kultur- und Freizeitverein Obervinschgau aus der Perspektive eines Mitarbeiters (1986).

Auffällig ist an diesen Themen, daß sie durchwegs historischer, kasuistischer oder „selbstreflexiver“ Art waren. Sie lagen weit entfernt von jenem Typ empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung, der die Stärke von KÖCKEIS gewesen ist und zu ihrer Einstellung im Institut für Erziehungswissenschaft und zur Habilitation für dieses Fach geführt hatte. Das lag an den veränderten Forschungsinteressen und -standards im Institut, aber auch an einem Einstellungswandel bei KÖCKEIS: „Aus einer erbarmungslosen Statistikerin wurde eine Kennerin und Förderin qualitativer Verfahren“²⁰.

Ihr Rückzug aus der Erziehungswissenschaft zeigte sich auch im Ausbleiben nennenswerter *Veröffentlichungen* zu diesem Fach nach 1978. Sie war „stets eine engagierte Förderin studentischer Belange“²¹ und „eine wichtige Anlaufstelle für Innsbrucker Feministinnen“²². „Sie war eine der Gründungsmütter der ‚Alternativen Liste‘ in Innsbruck und hat den Aufbau der ‚Grünen‘ in Innsbruck, Tirol und Österreich ... tatkräftig unterstützt“. 1984 ist sie für die „Liste für ein anderes Tirol“ in den Landtags-Wahlkampf gezogen²³, 1986 für die „Grüne Alternative“ in den Wahlkampf für den Nationalrat. Es traf vermutlich auch ihre Selbsteinschätzung, daß die „Tiroler Grünen“ sie in einer Todesanzeige beruflich als „Psychologin, Soziologin“ charakterisiert haben. Dazu paßt, daß die Österreichische Gesellschaft für Soziologie sie 1990 zum Ehrenmitglied ernannt hat, nachdem sie dieser Gesellschaft von 1981 bis 1983 als Präsidentin gedient hatte. Nach ihrer Pensionierung Ende 1987 hat sie ganz zurückgezogen auf ihrem Berg-

²⁰ FISCHER-KOWALSKI im Nachruf 2001.

²¹ Todesanzeige des Instituts für Erziehungswissenschaften, Tiroler Tageszeitung, 10.2.2001.

²² FISCHER-KOWALSKI 2001.

²³ KLUG 2001.

bauernhof in Rizail ober Freienfeld (Südtirol) gelebt und ist dort am 2. Februar 2001 im Alter von 78 Jahren gestorben.

21b. PETER SEIDL hat am 18. Dezember 1979 im Alter von 38 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Soziologie*“ erworben¹. Das Habilitations-Verfahren hat fast sechs Jahre lang gedauert.

PETER SEIDL wurde am 7. Juni 1941 in Wien als vorletztes von fünf Kindern eines Facharztes für Lungenheilkunde und einer Krankenschwester geboren. Er ist in einer tiefgläubigen katholischen Familie unter strenger väterlicher Erziehung aufgewachsen. Von 1947 bis 1952 besuchte er die Volksschule in Traunkirchen (Oberösterreich). Im Alter von 11 Jahren erlebte er „im Sog des religiösen Fanatismus“ seine „Berufung zum Missionar“. Deshalb trat er 1952 in das Privatschulhaus der Jesuiten am Collegium Aloisianum in Linz ein, das „auf die Förderung von Missionsberufen ausgerichtet“ war. Er blieb dort bis 1959. Das letzte Mittelschuljahr verbrachte er am Bundesgymnasium Wien VIII, wo er 1960 das Reifezeugnis erwarb.

Mit der Absicht, Priester in einem Entwicklungsland zu werden, hat er 1960 das Studium an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck begonnen. Später gab er dieses Berufsziel seiner „religiösen Lebensphase“ auf und beließ es beim Studium der Christlichen Philosophie, das er 1964 mit dem Lizentiat abschloß. Im Wintersemester 1962/63 erfolgte ein Studienaufenthalt in Paris. Als Student gehörte er der unter Leitung der Jesuiten stehenden Marianischen Hochschulkongregation an.

1963 hat SEIDL das Fach gewechselt und an der Innsbrucker Universität ein Studium der Erziehungswissenschaft und Psychologie aufgenommen. Im Rahmen der durch die OECD und das Unterrichtsministerium angeregten Forschungen zur Erziehungsplanung (EIP-Projekt) übernahm er von BREZINKA als Dissertations-Thema eine Studie über den vorzeitigen Schulbesuchs-Abbruch an allgemeinbildenden höheren Schulen². Noch vor ihrer Fertigstellung erhielt er auf

¹ Habilitationsakt UAI. Für briefliche Auskünfte vom 22.7.1996 (PAB) und mündliche Ergänzungen vom 9.3.2002 ist seiner Witwe Dr. HADWIG SEIDL zu danken. Kurzbiographie in SEIDL/SEIDL 1977, 147. Eine schonungslos eltern-, erziehungs- und religionskritische Autobiographie seiner Jugendjahre als „Fallbeispiel“ in SEIDL 1983.

² Vgl. in diesem Buch S. 508, 567.

Antrag BREZINKAS ab 1. März 1967 die Stelle einer Wissenschaftlichen Hilfskraft. Wegen dessen Abgang nach Konstanz hat er sein Studium an der Universität Salzburg abgeschlossen. Er wurde dort am 3. April 1968 auf Grund der von KARL WOLF angenommenen *Dissertation* „Versager auf Höheren Schulen. Eine empirische Untersuchung an vier Innsbrucker Gymnasien“ (als Buch 1969) zum Doktor der Philosophie promoviert. Am 1. Mai 1968 stieg er im Innsbrucker Institut zum Assistenten auf.

SEIDL zeichnete sich durch enorme Arbeitskraft, großen Fleiß, sozialpolitisches Engagement und missionarisches Sendungsbewußtsein aus. Während der zweijährigen Vakanz der Lehrkanzel für Erziehungswissenschaft zwischen 1967 und 1969 hat er gemeinsam mit ILSEDORE WIESER die Interessen des Faches gegenüber der Fakultät mutig vertreten³ und ist zu einem kenntnisreichen und wortgewandten Vorkämpfer für Schul- und Universitätsreform herangereift. So hat er sich 1969 auch mit großem Eifer öffentlich für das Volksbegehren „Abschaffung der 13. Schulstufe“ engagiert⁴. Was ihm nach seiner Promotion fehlte und nie nachgeholt wurde, waren Wille und Zeit zu gesammelter erziehungstheoretischer Arbeit an einem Spezialthema unter Anleitung eines ihm überlegenen konstruktiv-kritischen Professors.

SEIDL hat schon im Wintersemester 1968/69 eine *Vorlesung* über „Pädagogische Grundprobleme der höheren Schulen“ gehalten und bis zu seiner 1974 erfolgten Versetzung in das Institut für Psychologie folgende *Seminare* durchgeführt: „Neue Schulmodelle“, „Einführung in die Lehrplanforschung“ (mit WIESER), „Differenzierung des Unterrichts: methodische und didaktische Probleme“, „Sozialpsychologische Grundlagen des Unterrichts in variablen Schülergruppen“, „Organisationssoziologische Aspekte der Schule“, „Erziehung und Unterricht im institutionellen Kontext“, „Bildungsforschung in Südtirol“ (mit WIESER). Dazu kam noch eine weitere Vorlesung über „Reform der Sekundarschulbildung in internationaler Sicht“ (SS 1973).

Daneben hat er von 1968 bis 1971 wöchentlich ein zweistündiges Seminar über „Pädagogische Psychologie und Heimerziehung“ an der

³ Vgl. in diesem Buch S. 568, 575ff.

⁴ Dieses Volksbegehren hat vom 12. bis 19. Mai 1969 stattgefunden und war mit 339.407 Eintragungen (6,77 Prozent der Stimmberechtigten) relativ erfolgreich. Es hat zur 3. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 10. Juli 1969 geführt und zur Entschließung des Nationalrates, eine „Schulreformkommission“ einzusetzen. Texte bei RAUCHENBERGER 1994, 877–884.

Höheren Lehranstalt für soziale Frauenberufe der Caritas durchgeführt. Diesen Lehrauftrag hat er nach dem Eintritt in die Sozialistische Partei (SPÖ) infolge seiner politischen Aktionen verloren. Durch die Organisation von Tagungen zum Thema Gesamtschule, zahlreiche Vorträge, Zeitungsartikel, Radiosendungen und Fernsehauftritte wurde er rasch als schultheoretischer Exponent der Sozialdemokratie öffentlich bekannt. Er gehörte der Schulpolitischen Kommission des Bundesparteivorstandes der SPÖ an und war von 1975 bis 1980 Mitherausgeber der sozialistischen Zeitschrift „erziehung heute“. Das Studienjahr 1971/72 hat SEIDL dank eines Leverhulme European Visiting Fellowship als *Forschungsstipendiat in England* an der Universität von Leicester verbracht. Er war mit einer Psychologin verheiratet und hatte zwei Kinder.

Über die führende Rolle von SEIDL bei der Selbstverwaltung, Lehr- und Forschungsplanung des Instituts sowie im Institutskonflikt zwischen 1972 und 1974 ist bereits berichtet worden⁵. Bei der Wahl gemäß der gesetzwidrigen Institutsordnung wurde er am 6. April 1973 in den Geschäftsführenden Ausschuß gewählt, in dem WEISS als Professor im Verhältnis 1:3 SEIDL, seinem Kollegen WALTER und einem Studenten gegenüberstand⁶. Bei der Verteilung der Lehr- und Prüfungsaufgaben wurde ihm 1973 der „Lernzielbereich 3: Erziehung und Unterricht im institutionellen Kontext“ als „Lehrzielbetreuer“ zugewiesen. Sein Programm dafür war sehr anspruchsvoll und mit einer unkommentierten Literaturliste von 7 Seiten Umfang allzu hochfliegend und einschüchternd.⁷ Bei diesen vielseitigen Tätigkeiten, zu denen ihn politisches Sendungsbewußtsein und erziehungswissenschaftliche Selbstüberschätzung gedrängt haben, blieb für konzentrierte Arbeit an einer Monographie als Habilitationsschrift alten Stils keine Zeit. Deshalb begnügte er sich – wie kurz vorher schon KÖCKEIS – mit einer Sammlung sehr verschiedenwertiger Aufsätze.

Am 7. Jänner 1974 hat SEIDL beim Professorenkollegium der Philosophischen Fakultät die Verleihung der Lehrbefugnis für das Fach Erziehungswissenschaft beantragt. Als *Habilitationsschrift* legte er ein Bündel von Abhandlungen vor, das folgenden Titel trug: „Bausteine

⁵ Vgl. in diesem Buch S. 598ff.

⁶ RATHMAYR/WALTER 1973, 12.

⁷ RUMPF/SEIDL/WIESER 1973, 5. Vgl. dort SEIDLs „Entwurf zur Strukturierung“ dieses Lernziels, 1–21.

für eine Theorie der Schule und der Schulreform“⁸. Es umfaßte 442 Seiten und war in drei Hauptteile gegliedert: I. „Anwendungsorientierte Aufarbeitung sozialwissenschaftlicher Grundlagenforschung“, II. „Systemanalyse schulischer Modelle“ (1. „Von makro- zu mikroorganisatorischen Reformmodellen“, 2. „Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft“), III. „Ansatzpunkte für eine Theorie der schulischen Innovation“. Insgesamt wurden 25 teils veröffentlichte, teils unveröffentlichte Artikel vorgelegt. Sie waren zum Teil ausdrücklich als „Fragment“⁹ gekennzeichnet und wurden nicht thematisch geordnet, sondern chronologisch „in der Reihenfolge der Manuskriptfertigung“¹⁰ angeboten, um eine „Übersicht über die verschiedenen Phasen des wissenschaftlichen Denkprozesses“¹¹ von SEIDL zu bieten. Am meisten Gewicht legte er dem Teil III bei, der der Analyse und Kritik der jüngsten österreichischen Schulversuche gewidmet war. Seine Publikation war 1973 in einer Reihe des damals sozialistisch beherrschten Bundesministeriums für Unterricht vorgesehen, aber abgelehnt worden, weil SEIDLs Argumentation nicht als „wissenschaftlich“, sondern als „politisch“ eingeschätzt wurde¹².

Jedenfalls war SEIDLs „Sammelband“ thematisch so uneinheitlich, daß mit Zweifeln gerechnet werden mußte, ob er der Habilitationsnorm genügte. Dort war eine kumulative Habilitation an folgende Bedingungen geknüpft: „Mehrere Abhandlungen können in ihrer Gesamtheit als Habilitationsschrift anerkannt werden, wenn sie sich auf die methodische Bearbeitung der gleichen Probleme beziehen und infolge ihres sachlichen Zusammenhanges eine nach einem einheitlichen Plan angelegte größere Arbeit darstellen“.¹³

Das Programm der von SEIDL in Aussicht genommenen Vorlesungen lautete: „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Ansatzpunkte zu einer Theorie der schulischen Innovation“, „Differenzierung im Sekundarschulwesen“, „Konzeptionen für tertiäre Ausbildungssysteme“, „Die Verteilung der Bildungschancen im Zusammenhang mit sozialökonomischen und sozialpsychologischen Variablen“, „Unterschiedliche Vorstellungen und Projekte zur ‚Bildungsplanung‘“, „Analyse der österreichischen Schulversuche“.

⁸ Zugänglich im UAI.

⁹ SEIDL 1974, 55.

¹⁰ SEIDL 1974, 163 und VII.

¹¹ Ebenda, VI.

¹² Ebenda, 275.

¹³ Gemäß Habilitationsnorm 1955, § 4, 6. ERMACORA 1956, 101.

Die Fakultät hat eine zehnköpfige Habilitations-Kommission eingesetzt, der als Pädagogiker RUMPF, WEISS und die Assistentin WIESER angehörten. Als Gutachter wurden neben RUMPF und WEISS der Psychologe IVO KOHLER und der Philosophieprofessor GERHARD FREY (1915–2002)¹⁴ bestellt. Weil sie von SEIDL im Institutskonflikt öffentlich angegriffen worden waren, erklärten RUMPF und WEISS am 26. März 1974 wegen Befangenheit ihren Austritt aus der Kommission.¹⁵ Auf deren Antrag beschloß die Fakultät daraufhin mit knapper Mehrheit, das Habilitationsverfahren um der Objektivität willen an eine andere österreichische Fakultät zu überweisen.

Das Wissenschaftsministerium hat im Einvernehmen mit SEIDL diese Vorgangsweise abgelehnt und die Fortsetzung des Verfahrens in Innsbruck gefordert. Daraufhin haben Kommission und Fakultät beschlossen, die Professoren ALOIS EDER¹⁶ (Hochschule für Welthandel, Wien) und HELMUT SEEL¹⁷ (Universität Graz) zu kooptieren. Als neue Gutachter neben KOHLER und FREY wurden EDER, SEEL und der Innsbrucker Althistoriker und Vorsitzende der Lehramts-Prüfungskommission FRANZ HAMPL bestellt. Zu beachten ist, daß der hauptsächlich von SEIDL angefachte Institutskonflikt zu dieser Zeit auf dem Höhepunkt war und Ende 1974 zum Ausschluß SEIDLs aus dem Institut für Erziehungswissenschaft geführt hat.

Im Mai 1975 lagen alle fünf Gutachten vor. Ein sechstes Gutachten, dessen Auftraggeber aus den Akten nicht ersichtlich ist, wurde (vermutlich auf SEIDLs Bitte¹⁸) von Prof. WALTER SCHULTZE (1903–1984)¹⁹ abgegeben, dem Leiter der Abteilung für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Der Innsbrucker Philosophie-Professor FREY hat seinerseits zusätzlich ein Gutachten seines früheren Kollegen GÜNTHER BUCK (1925–1983)²⁰ eingeholt, der als Professor für Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Stuttgart lehrte und 1969 als Nachfolger von BREZINKA nach Inns-

¹⁴ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 800.

¹⁵ Vgl. in diesem Buch S. 603.

¹⁶ Über EDER vgl. in diesem Buch S. 279ff. und Bd. 1, 491ff.

¹⁷ Über SEEL vgl. in diesem Buch S. 305ff.

¹⁸ SCHULTZE war Mit-Autor von SEIDL 1972.

¹⁹ Vom 30.1.1975 (5 Seiten). UAI. Über SCHULTZE vgl. BÖHM 2000, 484.

²⁰ Undatiertes Gutachten FREY vom Mai 1975 (eine Seite). Gutachten BUCK vom 7.4.1975 (8 Seiten). UAI.

bruck berufen worden war, diesen Ruf aber abgelehnt hatte²¹. FREY hat mitgeteilt, daß er sich BUCKS Gutachten „weitgehend zu eigen“ und zum Bestandteil seines „eigenen Gutachtens mache“.

Insgesamt lagen also 7 Gutachten vor. 4 davon stammten von Fachleuten der Erziehungswissenschaft, eines vom Psychologen KOHLER, eines vom Philosophen FREY und eines vom Althistoriker HAMPL. 6 Gutachten empfahlen nach sorgfältiger Abwägung der Vorzüge und Mängel der Habilitationsschrift SEIDLs ihre Annahme. Nur HAMPLS Gutachten war ganz und gar negativ, sprach jedoch die Ablehnung nicht direkt aus, sondern überließ die Entscheidung dem Professorenkollegium.²² HAMPLS Kritik stützte sich auf nur 4 Seiten Text zur Erbe-Umwelt-Problematik in dem mehr als 400 Seiten umfassenden Band. Sie wurde von SEIDL²³ wie von SEEL²⁴ mit stichhaltigen Gründen zurückgewiesen.

Nach EDER bezeugte die Habilitationsschrift „im ganzen ... gründliche Kenntnis der sehr umfassenden ... Forschungsliteratur, sehr viel Fleiß, kritisches Bewußtsein, systematisierenden Sinn und gibt eine Fülle von wertvollen Anregungen“. Mit Rücksicht auf das Selbstverständnis SEIDLs als „Sozialforscher“ empfahl er, die Lehrbefugnis für „Erziehungswissenschaft, mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Soziologie“ in Betracht zu ziehen.²⁵

SEEL ging stärker und kritischer auf Einzelheiten ein. Trotz vieler Vorbehalte empfahl er, die Habilitationsschrift anzuerkennen, die Lehrbefugnis jedoch auf das Teilgebiet „Pädagogische Soziologie“ zu beschränken²⁶.

BUCK hielt einige Teilstücke des Schriften-Bündels für gut gelungen, kritisierte aber den „Mangel an wahrhaft theoretischer Durchdringung des Ganzen“, „an systematischer Anlage und Entwicklung der Sachverhalte“ in inhaltlicher und methodischer Hinsicht. Die Schrift sei eine „Widerspiegelung der besonderen Agilität des Verfassers“ und „mühevoller Arbeit an einem wichtigen Komplex“. Er habe „sich in so

²¹ Vgl. in diesem Buch S. 585.

²² Gutachten HAMPL vom 15.5.1975 (6 Seiten). UAI.

²³ SEIDL: „Bemerkungen zu dem Gutachten von Prof. HAMPL“ vom 15.6.1975 (11 Seiten). UAI.

²⁴ SEEL: Stellungnahme zum Gutachten von Prof. HAMPL vom 30.6.1975 (3 Seiten). UAI.

²⁵ Gutachten EDER vom 12.5.1975 (11 Seiten). UAI.

²⁶ Gutachten SEEL vom 6.5.1975 (11 Seiten).

gut wie alle offenen Fragen einer riesigen Thematik“ eingelassen, „der vielleicht nur durch rigorose Beschränkung beizukommen ist“. „Die integrierende Funktion“, die der Teil III der Schrift „Ansatzpunkte für eine Theorie der schulischen Innovation“ hätte haben sollen, sei nicht erreicht worden. Der gewählte Titel „Bausteine“ beschreibe nur zu treffend, was vorliege: „Es sind herumliegende Bausteine ohne artikulierten Bauplan“. Als „sogenannte kumulative Leistung“ fielen es jedoch „nicht schwer, die ganze Sammlung überwiegend positiv zu bewerten“.²⁷

SCHULTZE sah in SEIDLs Texten „nicht immer ganz ideologiefreie“, aus „bildungspolitischen Engagement“ hervorgegangene „Beiträge ... für eine Schulreform, denen gegenüber der Beitrag zu einer Theorie der Schule in den Hintergrund tritt“. SEIDL setze „Erziehungswissenschaft als eine auf Veränderung des Erziehungswesens bezogene Wissenschaft praktisch mit Innovationsforschung gleich“, wobei „Bildungsplanung von ihm als Veränderung von weltanschaulichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Denkformen gesehen wird (S. 383)“. „Sein bildungstheoretisches Denken ist mehr bildungssoziologisch als bildungspsychologisch oder historisch bestimmt“. Die Texte seien unterschiedlich zu bewerten, da es sich „zum Teil um bildungspolitische Veröffentlichungen“ handle, „die ihren Schwerpunkt nicht in wissenschaftlicher Zielsetzung haben“, zum Teil um bloße Berichte über Schulreformen und Schulreformpläne, wobei „nicht immer die wünschenswerte terminologische Klarheit besteht“. Was im Hauptteil II als „Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ ausgegeben wird, seien tatsächlich „keine vergleichenden Analysen, sondern Darstellungen ausländischer Schulsysteme“²⁸. SCHULTZE schloß damit, „daß die in den Arbeiten zum Ausdruck kommende wissenschaftliche Kapazität eine Habilitation rechtfertigt“.

FREY hat den unklaren Theoriebegriff SEIDLs bemängelt, sich aber weder auf Ablehnung noch auf Annahme der Habilitationsschrift festgelegt. Einerseits seien „zweifelloso viele Einzelarbeiten gut und qualifiziert“, andererseits sei aber „eine systematische Zusammenfassung, wie sie für den Teil III angekündigt ist, ... nicht gelungen“. Da er sich im Wesentlichen dem Urteil von BUCK anschloß, konnte auch sein Votum als eingeschränkt positiv gelten.

²⁷ Gutachten BUCK, 6ff.

²⁸ So auch SEEL: „Die Bezeichnung greift zu hoch ...“.

KOHLER sah das Verdienst SEIDLs „in erster Linie im Versuch einer theoretischen Durchleuchtung der gesellschaftspolitischen bzw. ideologischen Voraussetzungen von Bildungs- und Schulreformen“. „Neben dem Wert für die wissenschaftliche Selbstfindung des Verfassers kann die Arbeit ... auch als zeitgeschichtliches Dokument zum Schicksal schulischer Reformbestrebungen (und deren Hintergründe) angesehen werden“. KOHLER hielt „die Zusammenfassung aller dieser Artikel in einem Werk ... durch ihre vielen Anregungen als Habilitationsschrift (für) geeignet“.²⁹

Auf Grund dieser Gutachten hat die Kommission am 3. Juni 1975 mehrheitlich beschlossen, SEIDLs Habilitationsschrift anzunehmen und ihn zum nächsten Schritt des Habilitationsverfahrens (Aussprache über das Habilitationsfach, Kolloquium) zuzulassen. Verbunden war damit die Empfehlung, die beantragte Lehrbefugnis auf „Pädagogische Soziologie“ einzuschränken. SEIDL wurde aufgefordert, zu diesem Vorschlag Stellung zu nehmen. Er antwortete dem Dekan, er sehe „keine hinreichende Begründung für die Einengung“ der Lehrbefugnis, da der größere Teil seiner Publikationen nicht der Pädagogischen Soziologie zuzurechnen sei, „sondern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Da aber meine Habilitation bereits durch mehrere Zwischenfälle erschwert wurde, bin ich bereit, auf den Vorschlag einzugehen“.³⁰ An SEIDLs wissenschaftlicher Befähigung zum Hochschullehrer scheint auch WEISS nicht gezweifelt zu haben. Er hatte ihm schon Ende 1972 instituts-öffentlich bescheinigt, daß er „spätestens nächstes Jahr ‚ordinabel‘“ sei, d.h. berufbar auf eine ordentliche Lehrkanzel.³¹

In der Sitzung des Professorenkollegiums am 6. Juni 1975 wurde die Angelegenheit nach langer Diskussion der in den Gutachten genannten Mängel vertagt. In der nächsten Sitzung am 4. Juli wurde sie von der Tagesordnung gestrichen, weil die Fachgutachter EDER und SEEL nicht teilnehmen konnten. So kam es erst in der folgenden Sitzung am 17. Oktober zur Entscheidung.

Wegen dieser Verzögerung des Verfahrens über die vorgeschriebene Jahresfrist hinaus sind die Nationalrats-Abgeordneten der SPÖ STEPHAN RADINGER, KARL REINHART und Genossen am 4. Juli 1975 mit einer schriftlichen parlamentarischen Anfrage zum Habilitationsverfahren SEIDL an Wissenschaftsministerin FIRNBERG in die Öffentlich-

²⁹ Gutachten KOHLER vom 11.3.1974 (5 Seiten). UAI.

³⁰ Brief von SEIDL an Dekan JOHANNES ERBEN vom 5.6.1975. UAI.

³¹ WEISS 1974, 84.

keit getreten. Sie wurde von FIRNBERG am 29. August 1975 mit dem Hinweis auf die Zuständigkeit der „akademischen Behörde“ beantwortet³². Diese parlamentarische Schützenhilfe für das SPÖ-Mitglied SEIDL hat ihm also nicht genützt.

In der Fakultätssitzung am 17. Oktober 1975 wurde der Vorschlag der Habilitationskommission in geheimer Abstimmung bei 29 Ja-Stimmen gegen 17 Nein-Stimmen und 17 Enthaltungen abgelehnt, obwohl die anwesenden Fachgutachter EDER und SEEL ihr positives Urteil bekräftigt hatten. Prof. KOHLER, Assistentenvertreter RATHMAYR und vier weitere Professoren brachten ein Separatvotum ein, auf Grund dessen gemäß der Geschäftsordnung der Fakultät die Angelegenheit in der nächsten Sitzung am 21. November 1975 nochmals behandelt werden mußte. Wiederum wurde der Kommissionsantrag abgelehnt: mit 28 Nein und 8 Enthaltungen gegen 30 Ja. Bei der Ablehnung hat vermutlich auch die Erinnerung an die agitatorische Rolle von SEIDL im Institutskonflikt und an seinen publizistischen Einsatz für sozialistische Bildungspolitik eine Rolle gespielt.

Die Sache zog sich weiter in die Länge, weil der Dekan sich zunächst außerstande sah, SEIDL einen Bescheid mit sachlicher Begründung für die Ablehnung seiner Habilitationsschrift zu geben, wie er gemäß § 58 des Allgemeinen Verwaltungsverfahrensgesetzes 1950 (AVG) vorgeschrieben ist. Er berichtete dem Wissenschaftsministerium am 25. November 1975 folgendes: „Da ... nur der positive Antrag der Habilitationskommission vorgelegen hatte, der in geheimer Abstimmung mehrheitlich abgelehnt wurde, ist derzeit keine sachliche Begründung dieser Ablehnung gegeben“.³³ Erst auf Grund eines solchen Bescheides gab es für SEIDL die Möglichkeit, Rechtsmittel gegen den ablehnenden Fakultätsbeschluß einzulegen. Der Dekan bat das Ministerium um Rat, wie nun vorzugehen sei.

Die Antwort des Ministeriums war eindeutig und für die Fakultät blamabel: „Die Feststellung, daß wegen der fehlenden ‚sachlichen Begründung‘ kein Bescheid erlassen werden könne, kann unter Bezugnahme auf die zwingenden Bestimmungen des AVG 1950 nicht hingenommen werden. Mitglieder des beschlußfassenden Kollegialorganes müßten demnach in der Lage sein, ihre Ablehnung logisch zu begründen, da sonst deren Seriosität bezweifelt oder deren bewußte Negierung

³² Anfrage Nr. 2280/J-NR/75; II-4531. Antwort: II-4958 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates, XIII. Gesetzgebungsperiode.

³³ Dekan ALFRED ENGELBRECHT (Zl. 1041/75) an das BMfWF. UAI.

rechtsstaatlicher Verfahrensvorschriften angenommen werden müßte, was eine grobe Verletzung der Amtspflichten darstellen würde“.³⁴

Nun wurden HAMPL und der neben ihm als Kritiker aufgetretene Professor der Astronomie JÖRG PFLEIDERER (1931–) beauftragt, einen Vorschlag zur Begründung der Ablehnung auszuarbeiten. SEIDL durfte ihn einsehen und hat zu ihm schriftlich Stellung genommen³⁵, konnte aber seine Niederlage bei der endgültigen Abstimmung im Fakultätskollegium am 2. April 1976 nicht verhindern. Im Bescheid vom 5. April 1976 wurde ausgeführt, daß die Gutachten ein uneinheitliches Bild ergaben und „die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches und die Befähigung zu seiner Förderung ... nicht ohne Einschränkung bejaht worden“ sei, „wie aus der Empfehlung hervorgeht, die *venia* zu beschränken“.³⁶

SEIDL hat gegen diesen Bescheid am 21. April 1976 bei Frau Bundesminister FIRNBERG Berufung eingelegt und sie unter Hinweis auf § 37 des neuen Universitäts-Organisationsgesetzes 1975 ersucht, eine „besondere Habilitationskommission“ einzusetzen, die das Verfahren fortführt. Schon am 30. April wurde die Fakultät vom Ministerium aufgefordert, „ehestmöglich *alle* die Habilitation ... betreffenden Akten vorzulegen sowie eine Stellungnahme zu der Berufung abzugeben“³⁷. In seiner Antwort hat der Dekan wegen der besonderen Situation – „mehrheitlich positive Beurteilung der Habilitationsschrift durch die Habilitationskommission – mehrheitlich negative Beurteilung durch das Fakultätskollegium – sowie wegen der erklärten Befangenheit unseres derzeit einzigen Ordinarius für Pädagogik, Prof. WEISS“ die Einsetzung einer „besonderen Habilitationskommission“ befürwortet.³⁸

Es hat aber noch ein weiteres Jahr gedauert, bis die Berufung von SEIDL Erfolg hatte. Erst am 3. Mai 1977 erging der Bescheid des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung FIRNBERG an SEIDL, mit dem der angefochtene Bescheid der Innsbrucker Philosophischen Fakultät aufgehoben und eine besondere Habilitationskommission eingesetzt wurde³⁹.

³⁴ Sektionschef BRUNNER am 23. Februar 1976 (Az. 38618/1-14/76) an das Dekanat. UAI.

³⁵ SEIDL am 30.3.1976 an Dekan ENGELBRECHT. UAI.

³⁶ Dekanat der phil. Fakultät, Zl. 223/1976. UAI.

³⁷ BMfWF, Zl. 38.618/4-15/76, Sektionschef BRUNNER an das Dekanat. UAI.

³⁸ Dekan ENGELBRECHT am 13. Mai 1976 an das BMfWF, Zl. 500/76. UAI.

³⁹ BMfWF, Az. 38.618/1-15/77. UAI.

Wesentlich war dabei, daß nicht die ablehnenden Beschlüsse des Professorenkollegiums Aufhebungsgrund waren, sondern lediglich Verfahrensmängel in der Arbeit der Kommission. Die „Abweisung des Habilitationsansuchens“ stehe zwar „in Widerspruch zu der mehrheitlich positiven Begutachtung der Habilitationsschrift. Dieser Widerspruch ist allerdings nicht unbegründet. Auch in den mit positivem Antrag abschließenden Gutachten ... sind kritische Bemerkungen zur methodischen Durchdringung des Stoffes enthalten. Nur das Gutachten ... KOHLER ist ausschließlich positiv. Ein Aufhebungsgrund“ wegen eines *unbegründeten* Widerspruches „liegt demnach nicht vor“.

Als Mitglieder der „besonderen Habilitationskommission“ wurden bestellt: die Wiener Professoren MARIAN HEITGER, RICHARD OLECHOWSKI und HERBERT ZDARZIL, die Grazer Professorin LILIAN BLÖSCHL, der Dozent JOSEF THONHAUSER (Salzburg), der Assistent HORST PFEIFFLE (Wien) und als Vertreter der Studierenden EVI LAIMER und Dr. iuris ERWIN NIEDERWIESER aus Innsbruck. Die konstituierende Sitzung der Kommission fand am 24. Mai 1977 statt. Ihr Auftrag lautete, das Habilitationsverfahren vom zweiten Abschnitt (Prüfung der Habilitationsschrift) an „neu durchzuführen“. Zum Vorsitzenden wurde OLECHOWSKI gewählt. Ihm wurden vom Innsbrucker Dekan alle dort vorhandenen Unterlagen zugeschickt.⁴⁰ HEITGER und OLECHOWSKI wurden zu Gutachtern bestellt.

Auch das neue Verfahren zog sich ungewöhnlich lange hin. Es verging ein ganzes Jahr, ehe beide Gutachten vorlagen. SEIDL hat der Kommission deshalb Säumigkeit vorgeworfen, sich bei Wissenschaftsministerin FIRNBERG beschwert und am 14. Juni 1978 beantragt, die Zuständigkeit zur Entscheidung von der Kommission an das Ministerium als Oberbehörde zu übertragen. Das Ministerium hat dies abgelehnt⁴¹.

HEITGERS Gutachten war negativ, aber unklar und oberflächlich. OLECHOWSKIS Gutachten war klar und sorgfältig, aber unentschieden mit negativer Tendenz. Positiv hob er nur „das große bildungspolitische Engagement SEIDLs“ und seine Kenntnis und Verarbeitung der anglo-amerikanischen Forschungsliteratur hervor. An SEIDLs Forschungsprojekten (Imst, Südtirol) bemängelte er, „daß die Projektbe-

⁴⁰ Brief von Dekan ENGELBRECHT (Zl. 592/77) vom 8. Juli 1977 an OLECHOWSKI. UAI.

⁴¹ AdR, BMfWF, GZ 38.618/7-15/78. Devolutionsantrag SEIDL.

schreibungen unklar und bezüglich der zu erfassenden unabhängigen und abhängigen Variablen (bzw. der Erfolgskriterien) höchst unpräzise sind. Vor allem fehlt ... jeglicher Hinweis für eine erziehungswissenschaftliche Begleitforschung“. Zudem seien manche Beiträge in einer „unangenehm polemisierenden Art“ formuliert, die „zu wissenschaftlicher Sachlichkeit schroff in Gegensatz“ stehe. Vor allem aber bleibe unklar, „welcher in sich konsistenten Methode SEIDL insgesamt verpflichtet ist“. Über die Methodologie der Handlungsforschung, die er als „Alternative zum empirisch-pädagogischen Ansatz“ propagiere, erfahre man wenig. Er kritisiere die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den österreichischen Schulversuchen über die Gesamtschule, ohne eine Alternative zu bieten. In seiner jüngsten Veröffentlichung (GSTETTNER/SEIDL 1975) komme „SEIDLs Empiriefindlichkeit deutlich zum Ausdruck“. Hinsichtlich des „Theoriemangels“ schloß sich OLECHOWSKI der Kritik von BUCK und SEEL an.

Der Ausgang des Verfahrens blieb angesichts dieser Gutachten weiterhin unsicher, obwohl SEIDL die Kommission seinerseits mit positiven Gutachten versorgte, darunter einem vom Klagenfurter Schulpädagogen PETER POSCH. Das alles geschah zur Zeit der SPÖ-Alleinregierung unter Bundeskanzler KREISKY. Die Kommissionsmitglieder wurden durch prominente Parteifreunde SEIDLs zu beeinflussen versucht. Sektionsrat Dr. KARLHEINZ DEMEL⁴², Mitglied des „Club 45“ der sozialistischen Prominenz und damals FIRNBERGS persönlicher Sekretär, nahm an den Sitzungen teil und ließ keinen Zweifel, daß diese eine schnelle und positive Entscheidung erwarte. Als OLECHOWSKI zu erkennen gab, daß er die Habilitation wegen methodischer und inhaltlicher Bedenken nicht unterstützen könne, wurde er vom Tiroler SPÖ-Landtagsabgeordneten WALTER KANTNER⁴³ gebeten, den Vorsitz zurückzulegen⁴⁴. OLECHOWSKI teilte FIRNBERG bei einer Vorsprache am 7. November 1978 mit, daß er die Annahme der Habilitationsschrift nicht verantworten könne und ersuchte sie, ihn aus der Kommission zu entlassen und an

⁴² Kurzbiographie: Who is Who in Österreich, 11. Ausgabe, Zug 1993, 268.

⁴³ Geboren 1937; Lehrer am Bundesgymnasium St. Johann in Tirol; seit 1975 Abgeordneter zum Tiroler Landtag und Bezirksobmann der SPÖ Kitzbühel. Who is Who in Österreich, 11. Ausgabe, 1993, 730.

⁴⁴ Mündliche Mitteilungen von Prof. OLECHOWSKI an den Verfasser am 10.3.2002.

seiner Stelle POSCH⁴⁵ zu berufen⁴⁶. Es dauerte bis zum 8. März 1979, ehe das Ministerium diesem Vorschlag folgte⁴⁷.

Die Besondere Habilitationskommission wurde am 27. März 1979 in Wien neu konstituiert und wählte POSCH zum Vorsitzenden. Er und HEITGER wurden zu Gutachtern bestellt. HEITGER kritisierte in einem wenig gründlichen Gutachten „die unklare Begrifflichkeit“ (sic!) und den „Mangel an systematischer Durchdringung“. SEIDLs Publikationen seien „weder methodisch einwandfrei durchgeführt noch enthalten sie neue wissenschaftliche Ergebnisse. Sie beweisen daher auch nicht die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches und die Fähigkeit zu seiner Förderung“.

POSCH berücksichtigte den wissenschaftlichen Werdegang SEIDLs und verwies auf „neue Denkansätze“ und „Sichtweisen“ in seiner Habilitationsschrift, ohne ihre Mängel und einseitigen Tendenzen zu verschweigen. Aber SEIDL zeige eben auch in seinen Schriften, „daß er kein anpassungsfreudiger Zeitgenosse ist, sondern eher auf Konfrontation ausgeht. Man muß ihm aber zugestehen, daß diese Konfrontation auf hohem methodischen und theoretischen Niveau geschehen ist“. POSCH empfahl die Annahme der Habilitationsschrift. In der zweiten Sitzung der neuen Kommission am 11. Mai 1979 ist sie mit 5 Ja-Stimmen gegen 3 Nein-Stimmen beschlossen worden.⁴⁸

Am 27. Juni 1979 erfolgte in Innsbruck als letzter Akt des Verfahrens⁴⁹ das öffentliche Kolloquium mit einem einleitenden Kurzvortrag SEIDLs über Methodik und neue Ergebnisse seiner Habilitationsschrift und seiner sonstigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen⁵⁰. Nach dessen positiver Beurteilung wurde die Lehrbefugnis am gleichen Tag in Abwesenheit der Professoren BLÖSCHL und ZDARZIL mit 7 Ja-Stimmen bei einer Gegenstimme erteilt und am 18. Dezember 1979 durch Wissenschaftsminister FIRNBERG bestätigt⁵¹. Die Habilitation ist 11 Jahre nach der Promotion erfolgt. SEIDL blieb Oberassistent am

⁴⁵ Über POSCH vgl. in diesem Buch S. 507f., 566, 568 und Bd. 3, IX.

⁴⁶ Schreiben OLECHOWSKIS an FIRNBERG vom 14.11.1978. AUK.

⁴⁷ BMfWF, Bescheid GZ 38.618/17-15/78 an SEIDL, unterzeichnet von DEMEL. AUK.

⁴⁸ Gutachten und Protokoll im AUK.

⁴⁹ Gemäß UOG 1975, § 36,5.

⁵⁰ Protokoll, gezeichnet von Dr. WALTER ROSENBERGER als Vertreter des BMfWF. AUK.

⁵¹ BMfWF, Az. 38.618/12-14/79 an das Dekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. UAI.

Institut für Psychologie, gehörte aber als Dozent dem Institut für Erziehungswissenschaften an.

Nach sechsjähriger Pause durfte und mußte⁵² er dort wiederum *Lehrveranstaltungen* anbieten. Es waren durchwegs *Seminare*. Sie waren zunächst den „Methoden der Sozialisationsforschung“, insbesondere „Biographischen Interviews“, gewidmet sowie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft: „Die Entwicklung des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich seit 1945“ und „Veränderungen der Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche seit 1945 im internationalen Vergleich“ (SS 1980–WS 1981/82). Von 1982 bis zu seinem frühen Tod Anfang 1986 wurde ausschließlich „Pädagogische Soziologie“ angeboten. Parallel dazu hat er im Institut für Psychologie je einmal „Sozialpädagogische Psychologie“, „Organisationspsychologie“ und „Pädagogische Psychologie“ angekündigt und sich ab 1982 auf eine zweistündige Vorlesung über „Entwicklungspsychologie“ beschränkt.

Ab 1982 hat SEIDL folgende 9 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen⁵³:

- ALFRED DONA: St. Pauls und seine Jugend. Dörfliche Lebenswelt und jugendlicher Alltag in einem Südtiroler Fremdenverkehrsort sowie Möglichkeiten offener Jugendarbeit auf dem Lande (1982);
- EVI LAIMER: Fallstudie des Curriculum-Projekts „Sprache als soziales Handeln“ unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsproblematik (1982);
- MICHAEL SCHMIDHAMMER: Schulbilder. Eine hermeneutische Interpretation von Schülertexten (1982);
- SIGRID DIETRICH: Erziehung – Theorie und Alltagshandlung. Eine Gegenüberstellung von erziehungstheoretischem Anspruch und Erziehungspraxis im 18. und 20. Jahrhundert. Zur Frage der Anwendbarkeit von Theorie (1984);
- ANDREA GABRIELE FINTL: Zwischen zwei Kulturen. Der Versuch, ein Praxisprojekt mit Ausländerkindern aufzuarbeiten (1984);
- EVA MAYR: Die Schnupperlehre als Mittel zur Verbesserung der beruflichen Integration. Kritik der Anpassungsfähigkeit von Schülerbetriebspraktika (1984);
- GOTTFRIED GABRIEL: Alltag im Kinderdorf. Diskussion des pädagogischen Konzepts und Dokumentation des Versuchs, innerhalb dieser Institution verändernd zu arbeiten (1985);
- CHRISTINE GSTREIN: Mütter und Töchter: die Beschreibung einer Beziehung. Analyse der Mutter-Tochter-Beziehung im Hinblick auf Idealisierung, Autorität und Konflikte (1985);

⁵² Vgl. UOG 1975, § 25,5,b: „Die Lehrbefugnis ... erlischt ... durch fortgesetzte unbegründete Nichtausübung durch zwei Jahre“.

⁵³ ZfP 29 (1983), 490 bis 32 (1986), 445.

GABRIELE KÖNIG: Arbeitskreis kritischer Sozialarbeiter Tirols (1977–82). Ein Beispiel selbstorganisierter beruflicher Weiterbildung und deren praktische und politische Implikationen (1985).

Die eigenen *Publikationen* SEIDLs zeugen von einer erstaunlich breiten sozialwissenschaftlichen Bildung, die er sich unter schweren Belastungen in relativ kurzer Zeit durch enorme Lernleistungen erarbeitet hat. Ausgehend von seiner soliden empirischen Studie über „Versager auf höheren Schulen“ (1969) hat er die Schulreform zu seinem Lebensthema gewählt. 1972 trat er als Herausgeber und Hauptautor eines für Österreich wegweisenden Sammelbandes „Ausleseschule oder Gesamtschule? Beiträge zu einer Reform des Sekundarschulwesens“ hervor, an dem unter anderem die späteren Universitäts-Dozenten und –Professoren EVA KÖCKEIS⁵⁴, HANS WURZWALLNER⁵⁵, SIGURD HÖLLINGER⁵⁶, KARL HEINZ GRUBER⁵⁷ und PETER GSTETTNER⁵⁸ beteiligt waren. SEIDLs Beiträge zu diesem Band sind auch in seine Habilitationsschrift von 1974 aufgenommen worden.

1975 hat er gemeinsam mit PETER GSTETTNER ein Buch über „Sozialwissenschaft und Bildungsreform“ veröffentlicht. Es enthält eine kritische Analyse der Grenzen, die der „liberalen Bildungsplanung“ auf Grund einer „normalen Wissenschaftskonzeption“ bei der Schulreform gesetzt sind. Als Beispiele dienen die 1971 begonnenen „streng kontrollierten“ Schulversuche in Österreich, die Forschungsaufträge des Deutschen Bildungsrates und ähnliche Aktivitäten in England, USA und Schweden „im Dienste der Schulbürokratie“.

Als Alternative zur „bürokratieabhängigen Wissenschaftspraxis“, die mit „neutralen“ Meßinstrumenten nur „Ist-Zustände“ objektiv registriert, wird eine „gesellschaftskritische Wissenschaftspraxis“ empfohlen, die „die Herrschaftsverhältnisse und Machtstrukturen der

⁵⁴ Über KÖCKEIS vgl. in diesem Buch S. 735ff.

⁵⁵ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 324ff.

⁵⁶ (1940–). Nach Soziologie-Studium an der Universität Wien bei LEOPOLD ROSENMAYR 1970 von Ministerin FIRNBERG in das neue Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung geholt, seit 1972 Leiter der Planungsabteilung; seit 1986 der Hochschulsektion. 1983 an der Universität Graz Habilitation für Angewandte Soziologie des Bildungswesens. Kurzbiographie: Who is Who in Österreich. 11. Ausgabe, 1993, 649; KÜRSCNER 2001, 1287; Personalstand der Universität Graz 1999, I/42.

⁵⁷ Über ihn vgl. in diesem Werk Bd. 1, 578ff.

⁵⁸ Kurzbiographie: SEIDL/SEIDL 1977, 147. Ausführlicher vgl. über ihn in diesem Werk Bd. 3, IX.

zentralistisch aufgebauten Bildungssysteme in Frage stellt“. Die „gesellschaftskritische Handlungsforschung“ scheinere derzeit „das einzige wissenschaftliche Konzept zu sein“, um wenigstens eine „minimale Korrektur der Realität auf dem Weg über die Veränderung des Bewußtseins und der Institutionen herbeizuführen“. Für Handlungsforschung in diesem Sinne sei wesentlich die „praktische Parteinahme“ für jene, „die kein ökonomisches Kapital und kaum ein kulturelles besitzen“. Deshalb sei sie „gefährlich für alle, die in der fortschreitenden Demokratisierung unserer Gesellschaft einen Angriff auf die Legitimationsgrundlagen ihrer Privilegien sehen“. ⁵⁹ Handlungsforschung wird hier zum Schaden der Sache einseitig politisch als „Gegenbewegung“ zum „neuen Bündnis zwischen staatlicher Bildungsplanung und ‚normaler‘ Wissenschaftspraxis“ dargestellt⁶⁰.

1977 folgte von SEIDL als Hauptautor und seiner Frau HADWIG herausgegeben ein weiterer Sammelband über „Bildungsforschung für eine demokratische Schule“, der auch Beiträge seiner Kollegen RATHMAYR und GSTETTNER enthielt. Darin wurde erneut für „Handlungsforschung“ geworben als „Gegenbewegung zu jener Wissenschaftspraxis, die Lehrer und Schüler als Untersuchungsobjekte betrachtet hat, um Steuerungswissen an die politischen Instanzen weiterzugeben“. ⁶¹

Den Universitätspädagogen, die Mitglieder der 1969 eingerichteten Schulreformkommission waren⁶², wurde – da sie dort „ein Mitspracherecht über Fragen der Schulreform“ hatten – vorgeworfen, daß sie „trotz der Expansion“, die ihr Fach erfahren hatte, nicht in der Lage waren, „das Schulwesen offener, liberaler und humaner zu machen“. Beim „Schulversuchsprogramm“ habe „die pädagogische Wissenschaft eher einen systemstabilisierenden als einen reformerischen Einfluß auf das Schulwesen ausgeübt“. Den seit 1970 regierenden Sozialdemokraten wurde vorgeworfen, „das nach dem klassischen hierarchisch-bürokratischen Organisationsmodell strukturierte österreichische Bildungswesen in seinen Verwaltungsstrukturen bestehen zu lassen“ und zu allen Reformvorhaben die Zustimmung der oppositionellen ÖVP

⁵⁹ GSTETTNER/SEIDL 1975, 120, 122.

⁶⁰ Ebenda, 104.

⁶¹ SEIDL/SEIDL 1977, 19.

⁶² ALOIS EDER (Graz, seit 1971 Wirtschaftsuniversität Wien), RUDOLF GÖNNER (Salzburg), MARIAN HEITGER (Wien), WALTER SCHÖLER (Klagenfurt, bis 1988), RUDOLF WEISS (Innsbruck), PETER POSCH (Klagenfurt, ab 1988). Vgl. BMfU: 20 Jahre Schulreformkommission 1969–1989, 10 und 40–57 (Tätigkeitsbericht).

einzuholen. Dabei sei „jene wissenschaftstheoretische Position unterstützt“ worden, „die sich diesem Vorhaben gegenüber affin erwies“.⁶³

1986 erschien ein letzter von SEIDL mit GSTETTNER und SUSANNE DERMUTZ herausgegebener Sammelband unter dem Titel „Schulreform – die Kritik geht weiter“. Gemeint war die „Schulreformkritik“ am sozialdemokratischen Regierungslager, repräsentiert durch den „Kompromißpolitiker par excellence“ FRED SINOWATZ (1929–)⁶⁴, der von 1971 bis 1983 Bundesminister für Unterricht und dann bis 1986 Bundeskanzler war. SEIDL hat darin erneut beklagt, daß die sozialistische Regierung bildungspolitisch durch „ein Jahrzehnt der Nicht-Reform charakterisiert“ gewesen sei, „wenn man sich die Zielsetzungen vergegenwärtigt, die die sozialistischen Parteien im In- und Ausland als Leitlinien ihrer Bildungsreformpolitik nennen. Diese Reformansprüche haben sich bei uns nur auf dem Papier, nämlich in den programmatischen Schriften der Partei gehalten. In der Realität wurden sie zunächst abgeschoben auf den Schulversuchsbereich und dort ... abgewürgt“. Er rief dazu auf, die Reform durch Druck „von unten“ auf die Politiker selbst in die Hand zu nehmen und auch „zivilen Ungehorsam und Mut zu Alternativen auszubilden und zu unterstützen“, um „ein anderes Konzept von Bildung durchzusetzen“. Dieses wurde aber inhaltlich nur vage angedeutet als Gegenpol zu der von der SPÖ praktizierten „Anpassung des Bildungssystems an eine inhumane, vom individuellen Aufstiegs- und Konkurrenzstreben getragene (und geplagte) Leistungsgesellschaft“.⁶⁵

Gemeinsam mit der Soziologin MARINA FISCHER-KOWALSKI⁶⁶ hat SEIDL den Wandel „von der Klassenschule zur meritokratischen Bewußtseinsfabrik“ realistisch beschrieben und die „staatlich geplanten Schulversuche“ als „Experimentierfeld für eine Industrialisierung des Bildungssystems“ kritisiert.⁶⁷ Seine Hoffnung hat er auf „Abschied ... vom etatistischen Denken“ und „Liberalisierung von unten und oben“ gesetzt. „Überall, wo es einen Kampf um Freiräume, Widerstand ge-

⁶³ Ebenda, 12, 17. Ähnliche, im Wesentlichen zutreffende Kritik bei GSTETTNER/RUMPF 1974.

⁶⁴ DERMUTZ in DERMUTZ/GSTETTNER/SEIDL 1986, XII. Kurzbiographie von SINOWATZ: BRUCKMÜLLER 2001, 461.

⁶⁵ DERMUTZ/RATHMAYR/SEIDL: Die Reform selbst in die Hand nehmen! In: DERMUTZ/GSTETTNER/SEIDL 1986, 20ff.

⁶⁶ Kurzbiographie in DERMUTZ/GSTETTNER/SEIDL 1986, 185.

⁶⁷ FISCHER-KOWALSKI/SEIDL 1986, 45, 67.

gen Autoritäten und herrschaftlich aufgebaute Institutionen gibt, laufen Lern- und Veränderungsprozesse in Richtung auf eine sozialistische Gesellschaft“⁶⁸, wie sie ihm als Ideal vorschwebte. Daß sein „Sozialismus“ eine „moralisierende Utopie“⁶⁹ war, scheint er nicht erkannt zu haben.

Mit diesen kritischen Analysen, die in vieler Hinsicht treffend und weitsichtig, aber nur skizzenhaft und mehr kämpferisch-politisch gemeint als erziehungstheoretisch durchdacht waren, hat SEIDL in seiner Partei wie in Pädagogiker-Kreisen viel Sympathie verloren. Der Innsbrucker Institutskonflikt, das sechsjährige Ringen um seine Habilitation, seine abseitige Stellung im Institut für Psychologie, jahrzehntelange Zersplitterung und Überarbeitung sowie private religiöse und erotische Krisen haben ihn zermürbt und periodenweise in schwere Depressionen sinken lassen, die Klinikaufenthalte notwendig machten. Zu bedeutenden Beiträgen zur Erziehungswissenschaft ist es unter diesen Umständen nicht gekommen. Als letztes hat er gemeinsam mit FISCHER-KOWALSKI – seiner Lebensgefährtin ab 1979/80 und Mutter seines dritten Kindes – ein Buch über die Geschichte von „Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem“ geschrieben, das 1986 unter dem Titel „Von den Tugenden der Weiblichkeit“ erschienen ist. Am Höhepunkt einer schweren seelischen Krise hat er seinem Leben am 2. Januar 1986 in Innsbruck im Alter von 46 Jahren selbst ein Ende gesetzt.

21c. FRIEDRICH WEYERMÜLLER hat am 17. August 1981 im Alter von 44 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik der Sonderschule*“ erworben.¹

Er wurde am 28. Dezember 1936 in Innsbruck als Sohn eines Bundesbahnbeamten geboren, war katholischer Konfession und hatte eine Schwester. Er besuchte nach der Pflichtschule die Bundes-Lehrer- und -Lehrerinnenbildungsanstalt in Innsbruck, wo er 1957 das Reifeprüfungszeugnis erwarb. Seine Berufstätigkeit begann er als Lehrer an der Volksschule Innsbruck-Fürstenweg. 1958 wechselte er an die Renner-

⁶⁸ NIEDERWIESER/SEIDL 1986, 161, 163.

⁶⁹ SCHEUCH 2002, 23.

¹ Biographische Angaben nach dem Fragebogen vom 25.11.1996; KÜRSCHNER 2001, 3527; Tiroler Tageszeitung vom 15.6.2002; Interview am 30.7.2002.

Hauptschule als Lehrer für die Fächer Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik/Chemie. Von 1960 bis 1965 unterrichtete er an Innsbrucker Sonderschulen (Leitgeb-Schule und Pradl-Ost) in Klassen für „Schwererziehbare“. Er war seit 1960 verheiratet und hatte zwei Kinder.

Von 1958 bis 1964 studierte WEYERMÜLLER neben dem Beruf an der Innsbrucker Universität Psychologie im Hauptfach und Psychiatrie als Nebenfach. Am 13. Juni 1964 wurde er auf Grund der *Dissertation* „Beitrag zur Prüfung der Perseverationstendenz bei Schulkindern“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Zu diesem psychodiagnostischen Thema war er durch seinen Unterricht in Normalklassen und Sondererziehungsklassen gelangt. Er wollte prüfen, ob das Zahlensprechexperiment von ERICH MITTENECKER und der aus dem Formdeuterversuch von HERMANN RORSCHACH (1884–1922) entwickelte Z-Test von HANS ZULLIGER (1893–1965) zur sicheren Differenzierung von Schülern mit mehr oder weniger starker Perseverationsneigung geeignet sind. Das Ergebnis war negativ: es konnte kein signifikanter Unterschied gefunden werden, der eine Änderung der Unterrichtsmethode unter Berücksichtigung der verschiedenen Perseverationstendenzen hätte ratsam erscheinen lassen.² Die Dissertation im Umfang von 79 Seiten ist 1968 im Druck erschienen. Sie wurde von der Dozentin für Heilpädagogik MARIA VOGL³ als Erstgutachterin betreut. Darüber hinaus ist keine akademische Ausbildung in der Erziehungswissenschaft erfolgt.

Nach seiner Promotion ist WEYERMÜLLER 1965 zum Leiter der Beratungsstelle des Schulpsychologischen Dienstes beim Landesschulrat für Tirol berufen worden. Von 1969 bis 1990 war er Direktor des Pädagogischen Instituts des Landes Tirol, von 1990 bis 1996 Landesschulinspektor für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen. Er hat anfangs weiterhin psychologische Untersuchungen an Schulkindern betrieben und bis 1980 folgende drei Monographien veröffentlicht: „Begabung und Arbeitshaltung bei Volks- und Hauptschülern im Hinblick auf den Besuch des Polytechnischen Lehrganges“ (1967, 112 Seiten), „Einstellungen von Schülern und Eltern zur Allgemeinen Sonderschule“ (1980, 176 Seiten), „Die historische Entwicklung der Allgemeinen Sonderschule in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Tirol“ (1980, 52 Seiten). Auch diese Schriften sind wie seine Dissertation in der Reihe „Beiträge zur pädagogischen Psychologie“

² WEYERMÜLLER 1968, 74f.

³ Über VOGL vgl. in diesem Buch S. 487ff.

erschienen, die im Auftrage des Bundesministeriums für Unterricht von OTTO TIMP⁴ und MARGARETA SONNLEITNER herausgegeben wurde.

Auf Grund dieser Publikationen und seiner breiten schulpsychologischen Erfahrungen hat ihn Prof. WEISS 1975 als Lehrbeauftragten für Pädagogische Psychologie gewonnen und dazu angeregt, sich für dieses Fach zu habilitieren. Tatsächlich erfolgte die Habilitation jedoch für Schulpädagogik, da die Psychologie nicht zu den Fächern der Geisteswissenschaftlichen Fakultät zählte, der das Institut für Erziehungswissenschaften angehörte.

Die *Habilitationsschrift* war ein zweiteiliger Sammelband im Umfang von 813 Seiten, der alle einschlägigen Publikationen WEYERMÜLLERS mit einigen verbindenden Erläuterungen enthielt. Er trug den Titel „Beiträge zur Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Aspekte“ und wurde im September 1980 mit dem Antrag auf „eine Lehrbefugnis für das Fach Erziehungswissenschaft“⁵ eingereicht. Es handelte sich also wie bei KÖCKEIS und SEIDL um eine kumulative Habilitation. Sie ist 17 Jahre nach der Promotion erfolgt.

Der erste Teil der Habilitationsschrift vereinte Beiträge zur Problematik der Bewertung von Schulleistungen „normaler“ und leistungsgestörter Schüler mit Konzentration auf die Messung von Intelligenz, Leseverständnis und Rechtschreibleistungen. Der zweite Teil enthielt Publikationen zur Geschichte der Allgemeinen Sonderschule und zu den Einstellungen von Schülern und Eltern zu diesem Schultyp.

Die *Lehrveranstaltungen* WEYERMÜLLERS bestanden aus ein- bis zweistündigen Vorlesungen mit angeschlossenen Übungen zu folgenden Themen: „Schulreifeidiagnose“, „Intelligenztests und ihre Anwendung“, „Schultests in Theorie und Praxis“, „Schulbahnberatung auf der vierten und achten Schulstufe“, „Probleme der Schülerbeurteilung“, „Sonderpädagogik“ (ab WS 1981/82), „Fragen der Förderdiagnostik bei schwerstbehinderten Kindern“, „Pädagogische Diagnostik“, „Nahtstellen der Pflichtschule“.⁶ Diese Vorlesungen wurden anfangs von rund 30, später von 7 bis 15 Hörern besucht. Die meisten von ihnen waren Lehrer, die sich nebenberuflich fortbilden wollten.⁷

⁴ Über TIMP vgl. in diesem Werk Bd. 1, 494ff.

⁵ WEYERMÜLLER 1980, III.

⁶ Vorlesungsverzeichnisse SS 1975 bis WS 1995/96, UAI.

⁷ Eigene Angaben WEYERMÜLLERS im Interview am 30.7.2002.

1996 hat WEYERMÜLLER im Alter von 60 Jahren seine Lehrtätigkeit an der Universität eingestellt. Beigetragen hat dazu, daß er sich im Institut als Empiriker „alten Stils“ isoliert fühlte und seitens der Dozenten und Assistenten kein Interesse an Kontakt mit ihm bestand. Das war verwunderlich, weil er als Direktor des Pädagogischen Instituts des Landes Tirol nicht nur für die Lehrerfortbildung in Tirol verantwortlich war und vor allem auf dem Gebiet der Sonderschullehrer-Ausbildung viel geleistet hat, sondern auch für „pädagogische Tatsachenforschung“⁸ zu sorgen hatte. Sein Institut verfügte über Forschungsmittel und beste Beziehungen zum Unterrichtsministerium. Es hätte geeignete Projekte von Erziehungswissenschaftlern der Universität finanzieren und universitären Forschern den Zugang zu Schulen erleichtern können. Von diesen Möglichkeiten der Zusammenarbeit hat das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck jedoch keinen Gebrauch gemacht. Dazu paßt, daß *keine Dissertationen* bekannt sind, die durch WEYERMÜLLER als ersten Begutachter angenommen worden sind.

An eigenen schulpädagogischen *Publikationen* sind nach seiner Habilitation nur noch zwei Aufsätze „Zur beruflichen Eingliederung ehemaliger Schüler der Allgemeinen Sonderschule“ (1985) und „Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“ (1989) erschienen. Sein privates Interesse gehörte von Jugend an der Blasmusik. Er war Trompeter der Stadtmusikkapelle Wilten und seit 1968 Landesobmann-Stellvertreter des Tiroler Blasmusikverbandes. Ab 1980 leitete er als Präsident 22 Jahre lang den „Österreichischen Blasmusikverband“, dem in neun Landesverbänden rund 2.150 Musikkapellen mit über 90.000 Musikanten angehörten. Sein vielseitiger Beruf als Landesschulinspektor und die zeitraubenden Ehrenämter brachten es mit sich, daß das nebenberufliche Lehramt an der Universität bald in den Hintergrund trat. Nach Vollendung seines 60. Lebensjahres ist WEYERMÜLLER mit dem Berufstitel „Hofrat“ in den Ruhestand getreten.⁹

⁸ Gemäß Schulorganisationsgesetz 1962, § 125. JONAK ⁶1995, 315.

⁹ URSULA STROHAL: Der Tambourmajor. Magazin der Tiroler Tageszeitung, Nr. 508, 15.6.2002.

21d. WILHELM URBAN hat am 26. September 1984 im Alter von 51 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik*“ erworben.¹

Er wurde am 5. Januar 1933 in Wien als einziges Kind eines Angestellten der Wiener Verkehrsbetriebe geboren und war katholischer Konfession. Nach der Volks- und Hauptschule besuchte er von 1947 bis 1952 das Katholische Lehrerseminar in Wien 18 (Scheidlstr. 2). Anschließend arbeitete er als Lehrer an einer privaten Volksschule und daneben auch fünf Jahre als Erzieher. Seit 1955 war er verheiratet und hatte zwei Kinder. Nach achtjähriger Tätigkeit als Volksschullehrer folgten acht Jahre als Hauptschullehrer im 20. Bezirk mit den Fächern Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde sowie Musik. Von 1954 bis 1956 bildete er sich in einem Lehrgang der Wiener Universitätsklinik für Neurologie und Psychiatrie nebenberuflich zum Psychagogen aus.

Von 1959 bis 1967 hat er an der Universität Wien neben seinem Beruf Psychologie als Hauptfach und Anthropologie (später umbenannt in: Humanbiologie) als Nebenfach studiert. Auf Grund einer von HUBERT ROHRACHER und SYLVIA BAYR-KLIMPFINGER² angenommenen *Dissertation* über „Dimensionen der Intelligenz als Funktion persönlichkeitspezifischer Steuerfaktoren“ erwarb er am 27. Juni 1968 das Doktorat der Philosophie. Nebenbei hat er Lehrgänge zur Programmierung elektronischer Rechenanlagen bei IBM und im Wiener Institut für Höhere Studien und Wissenschaftliche Forschung (Ford-Institut) besucht, um selbständig größere empirische Untersuchungen durchführen zu können. Eine akademische Ausbildung in der Erziehungswissenschaft ist allerdings nicht erfolgt.

1968 wurde URBAN an die neu eröffnete Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien berufen: zunächst als Lehrer für Volksschuldidaktik und ab 1971 als Lehrer (seit 1974 Professor) für Pädagogische Psychologie. Dort hat er sich auf Lehrerkompetenzforschung spezialisiert und durch gründliche und differenzierte empirische Studien Wesentliches zu ihr beigetragen. Auch er ist wie KÖCKEIS und WEYERMÜLLER von Prof. WEISS für das Innsbrucker Institut gewonnen und zur Habilitation angeregt worden. Alle drei Habilitationen beleuchten, daß damals

¹ Biographische Angaben nach dem Fragebogen im PAB; „Persönlichen Angaben“ und „Publikationsliste“ vom 21.3.2002; KÜRSCHNER 2003, 3486.

² Über sie vgl. in diesem Werk Band 1, 454ff.

in Österreich noch immer erziehungswissenschaftliche Ausbildungsstätten für spezifisch pädagogische Spitzenforschung gefehlt haben und deshalb Mangel an Erziehungswissenschaftlern bestand, die für empirische Forschung qualifiziert sind. Es waren Habilitationen einer Statistikerin und zweier Psychologen, die zwar forschungsmethodisch in ihren Fächern, aber nicht als Erziehungswissenschaftler ausgebildet waren.

Als *Habilitationsschrift* hat URBAN einen sechsbändigen Forschungsbericht im Umfang von 954 Seiten über ein vom Bundesministerium für Unterricht gefördertes Projekt vorgelegt, das ab Herbst 1978 unter seiner Leitung an allen Pädagogischen Akademien Österreichs durchgeführt worden ist: „Persönlichkeitsstruktur und Studien- und Berufserfolg bei Studierenden an Pädagogischen Akademien (Hauptschullehrerausbildung). Eine Längsschnittstudie“ (1978–85, ungedruckt). Die wesentlichen Ergebnisse dieses aufwendigen Unternehmens und deren Konsequenzen für die künftige Lehrerausbildung hat URBAN 1984 in seinem Buch „Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz“ dargestellt.

Forschungsmethodisch wie inhaltlich war diese Studie eine Spitzenleistung empirischer Erziehungsforschung im klassischen psychologischen Stil. Ihre Darstellung war jedoch ganz auf Spezialisten zugeschnitten. Die komplizierte Verfahrenstechnik wurde in allen Einzelheiten so perfektionistisch bis zur Pedanterie geschildert, daß der Bericht über die hochbedeutsamen Ergebnisse, Interpretationen und Folgerungen davon fast erdrückt wurde. Das Werk wirkte auf interessierte Nicht-Spezialisten einschüchternd und abschreckend. Diese mangelnde Rücksicht auf das pädagogisch urteilsfähige, aber verfahrenstechnisch-statistisch inkompetente Publikum hat der Verbreitung und Auswertung der verdienstvollen Studie geschadet.

URBAN ist der empirische Nachweis gelungen, daß die Unterrichtskompetenz der Lehrer von bestimmten Merkmalskombinationen ihrer Persönlichkeit („multidimensionale Konfiguration“ genannt) wie Ich-Stärke, Kontaktfähigkeit, Selbstdisziplin usw. abhängig ist, die geeignet sind, das Unterrichtsverhalten und damit Erfolg oder Mißerfolg im Lehrberuf individuell vorherzusagen. Als Grundlage diente eine genaue Analyse und Gewichtung aller inneren und äußeren Faktoren, die in Betracht kommen, um die individuelle Erfolgswahrscheinlichkeit des Studiums und der schulischen Bewährung von Lehramtsstudenten abschätzen zu können. Dabei hat sich der „subjektive Faktor“, der „personale Hintergrund“, „die Struktur und Dynamik der Person“ des

Lehrers als wichtigstes herausgestellt. Wünschenswertes Lehrerverhalten ist „viel mehr von der Person abhängig ... als vom Wissen, das im Rahmen einer Ausbildungsstätte vermittelt werden kann“³. Das war zwar seit den Anfängen der Pädagogik bekannt, ist aber in einer Periode der Überschätzung von „Strukturreform“ und „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung in Vergessenheit geraten.

URBANS Habilitation ist 16 Jahre nach seiner Promotion erfolgt. Seine Innsbrucker *Lehrveranstaltungen*⁴ hat er meistens an Samstagen in Blockform gehalten, weil er beruflich in Wien gebunden war. Er hat ab 1985 regelmäßig in jedem Semester ein zweistündiges *Seminar* über „Forschungsmethodik. Planung und Durchführung empirischer Arbeiten im Bereich der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie (für Fortgeschrittene)“ durchgeführt. Ab 1993 kam dazu noch eine „Einführung in die Datenverarbeitung für Sozialwissenschaftler“. Auch nach seiner Pensionierung als Professor der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien im Jahre 1998 ist er dieser Innsbrucker Tätigkeit treu geblieben. Seine Veranstaltungen wurden im Durchschnitt von 25 Teilnehmern – vor allem aus höheren Semestern – besucht⁵. Lehrangebote zu inhaltlichen Themen der Erziehungswissenschaft oder speziell der Schulpädagogik sind nicht erfolgt. URBAN war und blieb als Dozent Spezialist für empirische quantitative Forschungsmethoden.

Er hat viele Dissertanten beraten, aber als erster Gutachter nur folgende *Dissertation* angenommen:

MICHAEL WEISS: Zur Situation des EDV-Unterrichts im technisch-gewerblichen Schulwesen in Österreich (1991).

Nach seiner erfolgreichen Untersuchung der Studierenden für das Hauptschullehramt ist URBAN mehrfach vom Bundesministerium für Unterricht mit weiteren Forschungsprojekten betraut worden. Dazu gehörten – gemeinsam mit anderen Autoren – Untersuchungen der „Rechtschreibleistung bei angehenden Lehrern“ (1984), der „Schulbibliotheken in Österreich“ (1984), zur sprachlichen Minderleistung und zum „Funktionalen Analphabetismus“ bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (1984), zur Situation der Arbeit des Österreichischen Jugendrotkreuzes an den österreichischen Schulen (1992), zur Evaluation des Büros für Europäische Bildungskooperation (1999) usw.

³ URBAN 1984, 265.

⁴ Nach den Vorlesungsverzeichnissen SS 1985 bis SS 2002. UAI.

⁵ URBAN: Persönliche Angaben vom 21.3.2002.

Bei dieser großen Belastung durch Lehre und Forschung – er hat an der Pädagogischen Akademie in 30 Jahren 480 Diplomarbeiten betreut und rund 1500 Lehramtskandidaten geprüft – blieb für eigene *Publikationen* kaum Zeit. Das Buch „Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz“ von 1984 ist URBANS einzige Monographie geblieben. Dazu kamen rund 20 kleinere und 5 größere Aufsätze – die meisten in der österreichischen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ und nur einer überregional verbreitet in der „Zeitschrift für Empirische Pädagogik“. Daran dürfte es gelegen sein, daß dieser kompetente und enorm fleißige Forscher in der „Zeitschrift für Pädagogik“ nur ein einzigesmal zitiert worden ist: er hat sich der internationalen Fachwelt nicht bekannt gemacht.

Von seiner breiten Sach- und Literaturkenntnis der Pädagogischen Psychologie zeugen unter anderem die Beiträge über „Interesse“ und „Motivation“ im „Taschenbuch der Pädagogik“ von HIERDEIS/HUG 1996. Seine Sorge um Qualitätssicherung in der Lehrerbildung durch eine rechtzeitige und valide Erfassung und Berufsberatung von „Risikostrudenten“ wurde neuerlich in „Untersuchungen zu Netzwerken erlebter Belastungen bei künftigen Pflichtschullehrern“ (2000) empirisch begründet.

21e. MICHAEL SCHRATZ hat am 6. Oktober 1984 im Alter von 32 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der allgemeinen und speziellen Didaktik*“ erworben.

Er wurde am 25. Jänner 1952 in Graz als Sohn eines Diplom-Kaufmannes geboren, war katholisch und hatte vier Geschwister.¹ Er besuchte die Volksschule und das Bundesgymnasium in Feldkirch (Vorarlberg) bis zur Reifeprüfung im Jahre 1970. Anschließend leistete er seinen Wehrdienst beim Bundesheer in Absam (Tirol) und Kufstein ab. Von 1971 bis 1976 hat er an der Universität Innsbruck ein Lehramtsstudium in den Fächern Anglistik und Leibeserziehung durchgeführt. 1973/74 verbrachte er ein Studienjahr in Bristol (England), wo er auch Gelegenheit hatte, als „assistant teacher“ an Sekundarschulen tätig zu sein. Am 22. Jänner 1976 hat er das Studium mit der Lehramtsprüfung

¹ Biographische Angaben nach Lebenslauf und Verzeichnis der Veröffentlichungen von 1994 und 2000, PAB; Fragebogen vom Jänner 2000, PAB; Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen des Instituts für Erziehungswissenschaften, 1997, 33-36; IEI: Bericht der Jahre 1990-2000, 69-90; KÜRSCHNER 2003, 3034.

abgeschlossen. Er ging jedoch nicht in den Schuldienst, sondern hat ein Doktoratsstudium der Pädagogik und Psychologie angeschlossen. Schon während dieses Zweitstudiums erhielt er einen Lehrauftrag für sechs Jahre an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt und war als Vorsitzender eines interfakultären Instituts für die Ausbildung von Lehramtskandidaten tätig. Am 16. Juni 1979 wurde er auf Grund einer von den Professoren RUDOLF WEISS und HARRO HEINZ KÜHNELT (Anglistik) begutachteten ungedruckten *Dissertation* über „Schulfunk im Fremdsprachenunterricht. Ansatz zum Praxisbezug fremdsprachlicher Unterweisung mit Medien – dargestellt am Beispiel ‚Englisch‘“ zum Doktor der Philosophie promoviert.

Hauptberuflich begann er von 1978 bis 1981 als Vertragsassistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Nebenbei hat er an der Pädagogischen Akademie Innsbruck auch noch das Lehramtszeugnis für das Lehramt an Hauptschulen erworben. Im Schuljahr 1981/82 hat er das Probejahr als Lehrer am Bundesrealgymnasium in Innsbruck absolviert. Seit 1982 war er wiederum als Universitätsassistent tätig und hat sich zunächst auf die Theorie der Erwachsenenbildung spezialisiert. Zu regulären Schulerfahrungen als Lehrer mit voller Lehrverpflichtung im Hauptberuf ist es nicht gekommen.

Die Habilitation von SCHRATZ ist 5 Jahre nach seiner Promotion *kumulativ* erfolgt. Als *Habilitationsschrift* diente eine Sammlung von Aufsätzen unter dem Titel „Bausteine für die Theorie und Praxis einer identitätszentrierten und kommunikativen Didaktik des Englisch-Unterrichts“. Sie umfaßt zwei Bände im Umfang von 471 und 292 Seiten. Dem Inhalt von Dissertation und Habilitationsschrift entsprechend war die Spezifizierung der erlangten Lehrbefugnis „unter besonderer Berücksichtigung der allgemeinen und speziellen Didaktik“ als Einschränkung zu interpretieren. Mit der „speziellen Didaktik“ war die Didaktik des Englisch-Unterrichts gemeint.

SCHRATZ ist verheiratet und hat zwei Töchter. Im Studienjahr 1988/89 erfolgte ein Forschungsaufenthalt an der University of California in San Diego und Berkeley (USA). 1992 verbrachte er drei Monate als Gastprofessor an der Deakin University (Australien); das Wintersemester 1993/94 an der Universität Klagenfurt. Seine „Arbeitsschwerpunkte“ waren „Aus- und Weiterbildung, Curriculararbeit, Erwachsenenbildung und Wissenschaftsdidaktik“²; in den Neunzigerjahren

² SCHRATZ 1988, 283.

„Veränderungen in der Steuerung des Bildungswesens durch Prozesse der Dezentralisierung“, „Evaluation und Qualitätssicherung“ sowie „Politikberatung“³. Das zeigt sich in den Themen seiner *Lehrveranstaltungen*.⁴

In *Vorlesungen* wurden (in chronologischer Reihenfolge) behandelt: „Medienpädagogik“, „Einführung in didaktisches Denken“, „Einführung in die Fachdidaktik“, „Curriculumentwicklung in der Erwachsenenbildung“, „Lehrerverhalten“, „Kreativität und Problemlösung in Pädagogik und Lehrerbildung“, „Forschung in der Erwachsenenbildung“, „Curriculumtheorie“, „Einführung in die Erwachsenenbildung“, „Soziale Betreuung in Lernprozessen“, „Basisorientierte Erwachsenenbildung“, „Interaktion und Kommunikation in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von Gruppenprozessen“, „Ökologie als pädagogisches Problem“, „Aktive Medienarbeit in pädagogischen Feldern“, „Nicaragua: Pädagogische Probleme der Alphabetisierung“, „Motivforschung in der Pädagogik“, „Friedenspädagogik“, „Qualitative Forschungspraxis in den USA“, „Denken, Fühlen, Handeln als Kategorien politischen Lernens“, „Lernkultur: Bildungsarbeit zwischen Kunst und Politik (Interkulturelles Lernen)“, „Bildung und Computer“, „Interkulturelles Lernen: Erfahrungsreflexion und -dokumentation“, „Soziale Architektur von Organisationen“.

Ab 1987 wurden Vorlesungen sehr selten. An ihre Stelle traten *Proseminare* und *Arbeitsgemeinschaften* im Rahmen der „Allgemeinen pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten“, auf die sich SCHRATZ von da an spezialisierte. Themen waren „Lehrverhaltenstraining“, „Wissen schaffen, Menschen bewegen“, „Lernkultur: vom sinnlichen Wahrnehmen zum lustvollen Handeln“, „Forschungspraxis und -methodik“, „Erinnerungsarbeit als interkultureller Forschungsansatz“, „Autobiographie und Bildung“, „Organisationen als lernende Systeme“, „Schulanalyse und integrative Schulentwicklung“, „Unterricht entwickeln – Schule gestalten“, „Schulqualität auf dem Prüfstand“, „Qualitätssicherung und -entwicklung in Schule und Unterricht“.

Regelmäßig wurde als Proseminar auch eine „*Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften*“ durchgeführt. Wie SCHRATZ diese Aufgabe verstanden und gelöst hat, ist im „Studienführer“ des

³ Leitfaden 1997, 34.

⁴ Nach den Vorlesungsverzeichnissen vom SS 1980 bis SS 2002. UAI.

Instituts zu lesen. Weil dieser Text typisch für den im Institut damals vorherrschenden Stil der Lehre ist, sei er zur Gänze zitiert.⁵ Was erwartete Innsbrucker Studienanfänger der Pädagogik als Einführung in ihr Fach?

„*Inhalte:* Eine Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften suggeriert, daß man hier einen Überblick über die Systematik des Faches erhält, für dessen Studium man sich entschieden hat. Das läßt sich aber nicht leisten, da es diese Systematik nicht gibt, sondern immer erst im ‚Hier und Jetzt‘ geschaffen werden muß. Es gibt keine gute Einführung, außer man tut sie! (frei n. ERICH KÄSTNER). Wir ‚tun sie‘ damit, daß wir einen wichtigen Problembereich im Zusammenleben von jungen Menschen (Konflikte und Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen) in den Mittelpunkt stellen und anhand dieses Themas pädagogische Fragestellungen in Theorie und Praxis entfalten und im Hinblick auf das Studium der Erziehungswissenschaften verorten.

Zielsetzung: Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird der Versuch unternommen,

- Forschung und Lehre als Grundkategorien universitärer Ausbildung zu verbinden,
- Studierende in kleinen Lernprojekten das Thema erfahren zu lassen,
- den Einsatz neuer Medien (electronic mail) in einer Lehrveranstaltung zu erproben,
- mit einer Studierendengruppe im Ausland (Uni Frankfurt/M.) internationale Kontakte knüpfen

Methodische Vorgangsweise: Beobachten von Situationen von Konflikten und Aggressionen von Kindern und Jugendlichen in der Schule, am Spielplatz usw., Austausch der Ergebnisse via Internet mit StudentInnen in Frankfurt/M. und Diskussion der Ergebnisse, (im Sommersemester) Erstellung einer Fallstudie zur Thematik.

Teilnahmebedingungen: Bereitschaft, sich auf das Projekt mit den angeführten Zielstellungen einzulassen und auch im SS in der Fortsetzung („Einführung in die Forschungsmethodik und -praxis“) mitzumachen.

⁵ Studienführer für das Wintersemester 1998/99, 55.

Abschlußfordernisse: Bearbeitung einer inhaltlichen Fragestellung (zum Thema Konflikt, Aggression bei Kindern und Jugendlichen), Praxiserkundung (im Team), Mitarbeit in der Lehrveranstaltung (Austausch und Reflexion), virtuelle Kommunikation mit Studierenden der Partner-Lehrveranstaltung in Frankfurt/M.“

Dieser Lehrstil entsprang dem Wunsch, Wissen so zu vermitteln, „daß es auch (er)faßbar wird – im Sinne einer ‚Pädagogik zum Anfassen‘“. Im Unterschied zu den „herkömmlichen Unterrichtsformen (Vorlesung, Referat u.ä.)“, die „lediglich die Anhäufung von Faktenwissen fördern“, ging es SCHRATZ – im Gefolge von PAOLO FREIRE („Pädagogik der Unterdrückten“, 1971) und HORST RUMPF („Die übergangene Sinnlichkeit“, 1981) – um eine Form des Lehrens und Lernens, die „eine Rückeroberung der sinnlichen Wahrnehmung“ ermöglicht, d.h. „das *Empfinden* und *Begreifen* von gesellschaftlichem Wissen“ oder „die Befreiung aus dem sinnlichen Analphabetentum“. ⁶ Es gelte „neue Vermittlungsformen zu finden, die wieder den Menschen zum Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses machen“. Diesem Ziel eines „neuen Bildungsverständnisses“ glaubte er mit der Formel „Wissen schaffen, Menschen bewegen“ näher kommen zu können. ⁷

Die meisten seiner *Publikationen* zeigen ihn „Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur“. So lautet der Untertitel seines Aufsatzbandes „Bildung für ein unbekanntes Morgen“ (1991). Er enthält 12 skizzenhafte Texte zur pädagogischen Kulturkritik, zur Erwachsenenbildung, zur Didaktik des Schul- und Hochschulunterrichts und zur Schulpolitik in gesellschaftskritisch-programmatischer oder visionär-postulatorischer Absicht.

Hinsichtlich der Menge seiner Vorträge und Aufsätze, seiner Kontakte mit Lehrern und Erwachsenenbildnern und der Aktualität seiner Themen hat SCHRATZ alle seine Kollegen am Institut übertroffen. Seine Schriften folgen in Inhalt und Stil der subjekt-zentrierten Denkweise postmoderner Intellektueller, die von Selbstreflexion, „Kommunikation und Kooperation“, „gesellschaftlichem Lernen“ und „gemeinsamen Realitätskonstruktionen“ ⁸ eine „Wiederbelebung“ ⁹ der „Bildung“ erwarten.

⁶ SCHRATZ 1992a, 119ff. Hervorhebungen im Original.

⁷ Ebenda, 130, 122f.

⁸ SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998, 111ff.

⁹ SCHRATZ 1991, 1 und 75.

SCHRATZ war von Reformeifer beseelt, wollte aus „hierarchischen Abhängigkeiten ... aussteigen“ und sah „ein an der Philosophie der Logik ausgerichtetes Wissenschaftstreiben“ als nachteilig für „Suchbewegung“ und Freisetzung „sozialer Phantasie“ an. „Widersprüche in der Herausforderung unserer (westlichen) Logik auszuhalten, könnte eine Möglichkeit sein, den Weg für neues Denken zu schaffen“¹⁰. Dieses „weiche“ Wissenschaftsverständnis“ wurde von ihm allerdings nicht näher erläutert. Man erfährt nur, daß er seine „Erkenntnisse aus dem Ernstnehmen von Situationen und Personen sowie deren Interaktionen zu gewinnen versucht, ohne daraus eine prinzipielle Verallgemeinerung anzustreben“¹¹. Dem entspricht methodologisch die zentrale Bedeutung von Alltagstheorien, Lebensgeschichten und „autobiographischer Fallarbeit“, kurz von „narrativer Pädagogik“¹² in seiner Lehr- und Forschungspraxis.

Innerhalb der Universität hat sich SCHRATZ besonders der Verbesserung der Lehre, der Betreuung der Prüfungsarbeiten (Diplomarbeit, Dissertation), der Reform der Lehrerbildung und der Qualitätskontrolle durch Evaluation gewidmet. Davon zeugen unter anderem Aufsätze über „Forschendes Lehren an der Universität“ (1992), „Betreuungsarbeit ist auch Beziehungsklä rung“ (1992) und „Hochschullehre unter der Lupe. Auf dem Weg zur professionellen Selbstevaluation“ (1992).

Seit Mitte der Neunzigerjahre rückten Probleme der Schulleitung, Schulreform, Schulberatung und der Evaluation von Schulqualität in den Vordergrund. Davon handeln folgende zwei Bücher: „Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung“ (1996) und „Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung (1998, gemeinsam mit seiner Dissertantin, der Wiener Lehrerin ULRIKE STEINER-LÖFFLER). Einschlägig ist auch eine Studie über „Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung“ (1996). Sie stützt sich auf eine 1994/95 durchgeführte Fragebogenerhebung bei den Bezirks- und Landesschulinspektoren für die allgemeinbildenden Schulen in ganz Österreich.

Was in seinen Büchern und Aufsätzen zu „Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung“ geboten wird, sind Beiträge zur Praktischen

¹⁰ SCHRATZ im Leitfaden 1997, 34 in Beantwortung der Frage, was für ihn Wissenschaft bedeutet.

¹¹ SCHRATZ 1991, 50.

¹² SCHRATZ 1996b.

Schulpädagogik mit geringer erziehungswissenschaftlicher Absicherung¹³ in überredendem Stil zugunsten zeitgenössischer ideologisch-didaktischer Moden. Fragwürdige Situationsdeutungen, Wertungen, Forderungen und Wunschvorstellungen sind stärker vertreten als empirische Erkenntnisse. Manche Vorschläge wirken weltfremd. Als Beispiel sei auf das Kapitel über „Teamarbeit“ der Lehrer als wichtigste schulische Voraussetzung für „eine neue Lernkultur“ verwiesen. Dazu seien in jeder Schule eine „Steuergruppe“, ein „Curriculumteam“, ein „Konferenzteam“, ein „Evaluationsteam“, ein „Team für die Öffentlichkeitsarbeit“ und ein „Krisenteam“ erforderlich¹⁴.

Neben dem teilweise utopischen Charakter der SCHRATZschen „Glaubenssätze zum Thema ‚Was eine Schule zu einer Lernenden Schule macht‘“¹⁵ leiden seine Texte an unklaren Begriffen, übermäßigem Gebrauch von Schlagworten, Metaphern und verbalen Spielereien aus dem Bestreben, ihre Lektüre „lustvoll“ zu machen. Es fehlt nicht an treffenden Beobachtungen, wichtigen Einsichten und nützlichen Ratschlägen, aber sie sind mit so vielen überflüssigen Informationsfetzen und ungeklärten Termini aus allerlei Wissenschaften (z.B. „Theorie der Fraktale“ aus der Geometrie¹⁶), englischen Imponierpassagen und flotten Sprüchen vermischt, daß der schultheoretische Kern der Sache trotz „sieben Axiome(n) der Lernenden Schule“¹⁷ kaum erkennbar ist.

Zur Beurteilung der erziehungswissenschaftlichen Qualität dieser „Axiome“, die dem Ganzen zugrunde liegen, genügt es, folgende drei zu nennen: „Die Lernende Schule verändert Schul-Raum, Schul-Zeit und Schul-Kausalität und faßt diese Veränderungen als Indikatoren für Erfolgchancen und Nachhaltigkeit ihrer Entwicklung auf“ (2. Axiom); „Die Lernende Schule schöpft umso mehr aus ihrem Entwicklungspotenzial, je bewusster sie sich aus dem Problemraum in den Lösungsraum begibt“ (4. Axiom); „Die Lernende Schule bedient sich ihrer fraktalen Struktur und setzt die Strategien ein, die die größte Hebelwirkung erzielen“ (5. Axiom).

¹³ Zur Unterscheidung zwischen Empirischer Erziehungswissenschaft und Praktischer Pädagogik vgl. BREZINKA 1978, 25ff. und 2003,

¹⁴ SCHRATZ 1996, 111f.

¹⁵ SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998, 40.

¹⁶ Ebenda, 74ff.

¹⁷ Ebenda, 39ff.

SCHRATZ vermittelt in seinen Publikationen den Eindruck, daß Pädagogik, Didaktik und Schultheorie erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts mit jenen „modernen“ Autoren begonnen haben, auf die er sich beschränkt. Es fehlt jede Verbindung mit der Allgemeinen Pädagogik in ihren empirischen und philosophischen Formen, jede Anknüpfung an bleibende begrifflich-systematische Leistungen seiner Vorgänger. Die zentrale Funktion klarer Begriffe für die Theorienbildung scheint ihm unbekannt zu sein. So kommt er selten über redseligen, aber oberflächlichen Feuilletonismus hinaus. Als Beispiel sei aus seinem Aufsatz über „Bildungsforschung im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen“ zitiert, was er als „Bildungsansatz für die Zukunft“ vorgeschlagen hat: „Bildung entwickelt sich aus einem eher statischen Verständnis heraus zu jenen Formen gesellschaftlichen Lernens, die als kritische Bildungsarbeit zur Wiedergewinnung jener Wirklichkeit beitragen, die sich an einem natur-begreifenden, humanen Leben orientiert. Ein derartiges Lernen versucht an den ‚Brüchen‘ im Vergesellschaftungsprozeß anzusetzen, um sich in Form von Initiativen und alternativen Bildungsformen – sozusagen von unten – dem Sog der Außensteuerung zu entziehen.“¹⁸

Ungeachtet dieser wissenschaftlichen Mängel hat sich SCHRATZ durch Fleiß, raschen Anschluß an aktuelle Trends und rhetorisches Geschick ein breites Wirkungsfeld als pädagogischer Publizist, Herausgeber und Vortragender schaffen können. Vor allem seine praktischen und unterhaltsamen Anregungen zur Modernisierung der Erwachsenenbildung haben in Österreich viel Anerkennung gefunden¹⁹. Er ist als Mit-Herausgeber der bildungstheoretischen Buchreihe „Bildung – Arbeit – Gesellschaft“ (bisher 22 Bände im Profil-Verlag, München) eng mit dem Grazer Professor WERNER LENZ²⁰ verbunden. Gemeinsam mit dem Linzer Professor HERBERT ALTRICHTER gibt er die Reihe „Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik“ heraus (bisher 17 Bände im Studienverlag, Innsbruck). Außerdem ist er Mitherausgeber und Autor zahlreicher anderer Publikationen, durch die er eng in das Netzwerk österreichischer Bildungsforscher von PETER POSCH, JOSEF THONHAUSER, FERDINAND EDER, ALTRICHTER und anderen eingebunden ist.²¹

¹⁸ SCHRATZ 1988, 89.

¹⁹ Vgl. u.a. SCHRATZ 1988a; 1991, 37ff.; 1992, 1995 und 1996a.

²⁰ Über LENZ vgl. in diesem Buch S. 337ff.

²¹ Vgl. u.a. F. EDER 2002 (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17).

SCHRATZ gehört ferner zu den wenigen österreichischen Pädagogen, die auch Bücher in englischer Sprache publiziert haben: als Herausgeber „Qualitative Voices in Educational Research“ (London 1993, Falmer Press) und als Autor gemeinsam mit ROB WALKER „Research as Social Change. New Opportunities for Qualitative Research“ (London 1995, Routledge).

SCHRATZ hat folgende 18 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen²²:

- HANS SCHWERDTFEGGER: Wege des Lernens. Theorie und Praxis erfahrungsorientierten, forschenden Lernens (1984);
- MARIA HUBER: Theorie und Praxis der kommunikativen Didaktik im Englischunterricht am Beispiel der Analyse englischer Lehrwerke (5.–8. Schulstufe) im Hinblick auf die neue Lehrplansituation in Österreich (1985);
- ERICH AUER: Alltagswissen und Alltagshandeln im Internat. Über die Rekonstruktion alltäglicher Interaktionsabläufe am Beispiel eines Heimes für Schüler von allgemein- und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (1986);
- HANS JÖRG FUCHS: Aspekte von Schule und Gesellschaft im bildungspolitischen Kontext einer Region, dargestellt am Beispiel Vorarlbergs (1986);
- WALTER FISCHER: Schulleiter als Beruf. Professionalisierung in einem pädagogischen Berufsfeld auf der Grundlage eines innovativen Aus- und Fortbildungsmodells im Spiegel internationaler Entwicklungen. Ansätze und Perspektiven einer Evaluation am Beispiel Oberösterreichs (1987);
- CHRISTOPH FRIES: Blindsein in Südtirol. Blindheit aus historischer Sicht und der Aufbau eines modernen Blindenwesens am Beispiel des Blindenzentrums St. Raphael, Bozen (1987);
- GERTRUD SIMON: Wege zum Erwachsenenbildner in Österreich: Zugänge, Ausbildung, Fortbildung (1987);
- MARIA FEURSTEIN: Grenzen und Möglichkeiten der Umsetzung des „Ökologischen Lernens“ in der Regelschule. Mit spezieller Berücksichtigung des Biologieunterrichts, untersucht anhand von Lehrer- und Schülerinterviews (1988);
- IRMGARD GUFER: „... worum bleibm mir nit zomm?“ Ein Erfahrungsbericht und eine Lerngeschichte über 3 Jahre Schulalltag in einer Kooperativ-Klasse (1988);
- NIKOLAUS TROJER: Der Englischunterricht aus der Sicht der Schüler an einer Innsbrucker Hauptschule. Lehrer erforschen ihren Unterricht (1989);
- THOMAS WEBER: Gemeinsam leben und lernen. Zur Arbeit in Volksbildungsheimen – dargestellt am Beispiel des Tiroler Volksbildungsheimes Grillhof (1989);
- VERENA AN DER LAN: Die psychologische Beraterspalte: Probleme 40 bis 60jähriger anhand von Zuschriften an Lebensberater einer Publikumszeitschrift. Eine pädagogisch-psychologische Studie (1990);
- THOMAS ECHTLER: Mitarbeiterfortbildung als Lernprozeß, dargestellt am Beispiel der katholischen Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising (1990);

²² Nach ZIP 31 (1985), 432 bis 46 (2000), 502.

- WOLFGANG WAXENEGGER: Lehreranngst: Gespräche mit Lehrern in Österreich (1991);
- ANDREAS SCHLICHTERLE: Probleme von Schulentwicklung am Beispiel Schulversuch der „Schulkultur“ an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes Tirol (1997);
- ULRIKE STEINER-LÖFFLER: Wie Schulen lernen: Zur Theorie und Praxis der lernenden Schule (1997);
- GUNTRAM ALOIS REDERER: Über die Motivation, eine Pflegeausbildung zu beginnen, sie zu beenden und im Berufsfeld zu bleiben (1997);
- HANSPETER FRICK: Hören – Sehen – Erkennen: Wege ganzheitlichen Erfahrens. Konzeption, Hintergründe und Analyse eines Unterrichtsexperimentes der polyästhetischen Annäherung an das Musikwerk „Nocturnal“ von BENJAMIN BRITTEN (1999).

Von seinen Dissertanten hat GERTRUD SIMON 1995 an der Universität Graz die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für Pädagogik erworben²³.

Am 1. Dezember 1999 ist SCHRATZ im Alter von 47 Jahren durch Hausberufung zum Professor für Schulpädagogik ernannt worden. Er leitet seit 2000 als Vorstand das „Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung“ der Universität Innsbruck.²⁴

21f. PETER STÖGER hat am 18. Juli 1985 im Alter von 39 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Anthropologie und der Ethnopädagogik*“ erworben.¹

Er wurde am 18. Mai 1946 in Innsbruck geboren², ist katholischer Konfession und hat in seiner Geburtsstadt die Bundes-Lehrerbildungsanstalt besucht, wo er 1966 die Reifeprüfung bestand. Von 1967 bis 1969 hat er an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck Christliche Philosophie studiert. 1969 absolvierte er den Präsenzdienst im österreichischen Bundesheer. Er hat 13 Jahre als Lehrer an Volks- und Hauptschulen im Tiroler Unterland und im Pitztal unterrichtet, davon ab 1976 vier Jahre an der Übungshauptschule der Pädagogi-

²³ Über SIMON vgl. in diesem Buch S. 361ff.

²⁴ Vgl. in diesem Buch S. 872.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck, SS 2001, 484.

² Kurzbiographien: KÜRSCNER 2003, 3314; Dissertation 1977, 4 und 291; Leitfaden des Instituts 1997, 60–63; Internet-Campusinfo Erziehungswissenschaften Uni Innsbruck, 19.3.2001.

schen Akademie des Bundes in Innsbruck. 1973 hat er in Mexico-City eine Mexikanerin geheiratet und kam dadurch familiär und publizistisch in enge Verbindung mit Lateinamerika.

Von 1974 bis 1978 hat er an der Innsbrucker Universität nebenberuflich Erziehungswissenschaft im Hauptfach und Psychologie als Nebenfach studiert. Als langjähriger Mitarbeiter des „Katholischen Bildungswerks Tirol“ und zeitweiser Leiter seiner Zweigstelle Wengs im Pitztal hat er sich beim Lehrbeauftragten für Theorie der Erwachsenenbildung IGNAZ ZANGERLE³ auf dieses Gebiet spezialisiert. Daraus entstand eine detaillierte und materialreiche kritische Studie über diese 1946 von ZANGERLE gegründete und seither geleitete Einrichtung als Teil „der kulturellen Nachkriegsgeschichte Tirols“ im Umfang von 290 Seiten. Sie wurde unter dem Titel „Erwachsenenbildung am Beispiel des Katholischen Bildungswerks Tirol“ von den Gutachtern Professor WEISS und Dozentin NOWAK-VOGL als *Dissertation* angenommen und ist ungedruckt geblieben. Auf Grund dieser Studie wurde STÖGER am 11. Februar 1978 zum Doktor der Philosophie promoviert. 1982 erfolgte seine Ernennung zum Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck (Zams, seit 1993 in Stams), wo er seither hauptberuflich tätig ist.

Der Titel seiner *Habilitationsschrift* lautet: „Personalisation bei IGOR CARUSO unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Entfremdung und Kultur“. Sie hatte einen Umfang von 451 Seiten und ist 1987 als Buch mit folgendem Untertitel erschienen: „Die Psychoanalyse als Instrument der Befreiung“. CARUSO (1914–1981)⁴ war ein religiös und existenzphilosophisch orientierter Psychoanalytiker, der die Lebensaufgabe des Menschen in der „Personalisation“ sah – verstanden als „Mehr-und-mehr-Mensch-werden“. STÖGER hat dessen spekulative Lehre von der „Psychoanalyse als einem Instrument der Personalisation“ mehr gläubig als kritisch dargestellt und als einziges quasi-pädagogisches Mosaiksteinchen einige „Anmerkungen zu PAULO FREIRE“ (1921–1997)⁵ eingefügt.

Im Ganzen hat die Habilitationsschrift thematisch nichts mit Erziehungswissenschaft zu tun. Sie war deshalb auch kein Nachweis für

³ Über ZANGERLE vgl. in diesem Buch S. 518ff.

⁴ Kurzbiographie: BRUCKMÜLLER 2001, 68; ausführlich W. HUBER 1977, 99ff.; STÖGER 1983 und 1987, 243ff.; zur Kritik an CARUSO als „Metaphysiker“ vgl. PARTH 1988.

⁵ Kurzbiographie: BÖHM 2000, 185; McLAREN/LISSOVOY 2003.

„die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches und die Fähigkeit zu seiner Förderung“⁶. Sie ist am ehesten der Psycho-Esotrik zuzuordnen, wie auch an den „provisorischen Schlußgedanken“ des Verfassers erkennbar ist: „Der Mensch steht am Kreuzungspunkt seines ‚Ortes‘ (Topos) mit der Utopie, dem Ou-topos, dem Nicht-Ort. In der Personalisation, in einem psychoanalytischen Heilungsprozeß, führt sich der Mensch dialektisch und mühsam wiederum zu jenem ‚Ort‘ zurück, der es ihm erlaubt, sich respektvoll zu begegnen, wo immer dieser ‚Ort‘ geographisch, religiös oder geschichtlich sei. Die Erde ist ein solcher geographischer Ort von Geschichte, Zeit und Natur.“⁷

Ob STÖGERS Text „neue wissenschaftliche Ergebnisse“ zur Erziehungswissenschaft enthielt, wie sie vom Gesetzgeber gefordert werden⁸, scheint von der Habilitationskommission der Geisteswissenschaftlichen Fakultät ebensowenig geprüft worden zu sein wie die Frage, ob die Habilitationsschrift „methodisch einwandfrei durchgeführt“ worden ist.⁹ Jedenfalls entsprach sie STÖGERS eigenem „Wissenschaftsverständnis“, das er so charakterisiert hat: „Wissenschaft hat etwas mit Hören von Klopfzeichen zu tun, die mir durch eine dicke Mauer (Eurozentrik, Ver-Bildung etc.) entgegenkommen. Sie ist eine Lese(methode) von Weltanschauungsmöglichkeiten.“ „Wissenschaft erinnert eine ‚Grammatik des Schweigens‘ (IVAN ILLICH)“.¹⁰ Was immer das bedeuten mag – als seine „Forschungsschwerpunkte“ hat er folgende genannt: „MARTIN BUBER-Forschung und Dialogpädagogik“, „Das Fremde (Vorurteilsforschung)“, „Interkulturelles Lernen“, „Kolonialgeschichte und Pädagogik (Schwerpunkt Lateinamerika)“ und „Ikonologische Pädagogik“.¹¹ Letztere bemühe sich, „die Entstehungsgeschichte und die Wirkungsweisen von Bildern aufzuweisen“, denn „das Leben verdichtet sich, Existenz ‚wirkt‘ gleichsam im Bild“¹².

Einen weiteren Schwerpunkt bilden „Fragen der Erinnerungskultur“¹³. Generell betonte STÖGER, sein „Ansatz“ sei „hermeneutisch. Die Interessen liegen auf philosophisch-anthropologischem Gebiet“.¹⁴

⁶ UOG 1975, § 36, 3c.

⁷ STÖGER 1987, 267.

⁸ UOG 1975, § 36, 3b.

⁹ UOG 1975, § 36, 3a.

¹⁰ Leitfaden des Instituts 1997, 61.

¹¹ Ebenda und Internet-Campusinfo 2001, 2.

¹² STÖGER 1996, 843.

¹³ KÜRSCHNER 2001, 3184.

¹⁴ STÖGER: Internet-Campusinfo 2001, 2.

Auch deswegen ist die Spezifizierung seiner Lehrbefugnis auf „Pädagogische Anthropologie“ als Einschränkung zu interpretieren, wobei allerdings das Adjektiv „pädagogisch“ durch die Habilitationsschrift nicht gedeckt wurde.

STÖGERS Habilitation ist 7 Jahre nach seiner Promotion erfolgt. Als Dozent hat er seit 1985 folgende *Vorlesungen* angeboten¹⁵: „Dritte Welt – Erste Welt. Überlegungen zur Dialogpädagogik und zur Symbolfrage“, „Ausländerpädagogik: Anthropologische Grundlagen, Ethnopädagogische Überlegungen zur Gastarbeiterfrage“, „Bilder und Zeichen im Bildungsprozess“, „Zeichen und Bilder aus anthropologischer Sicht“, „Personalisation aus anthropologischer Sicht“, „Zur Ikonographie der Bildung“, „Geschichtlichkeit“, „MARTIN BUBER und das Judentum“, „HEISENBERG, EINSTEIN und SCHRÖDINGER: Folgerungen für die Paradigmendiskussion, die Pädagogische Anthropologie und die Bildungsgeschichte“, „Non-dualistische Philosophien: Überlegungen für die Erziehungswissenschaften“, „Das Fremde und das Ich“, „Annäherung an das Judentum“, „1492–1992: Zur Kolonialgeschichte des Denkens. Entdeckungs- und Kolonialgeschichten im ideengeschichtlichen Abriß“, „MARTIN BUBER und ANNE FRANK“, „Ikonographie und Ikonologie in der Pädagogik“, „IGOR CARUSO: Personalisation unter besonderer Berücksichtigung der Themen Geschichtlichkeit und Entfremdung“, „Ikonologische Pädagogik (Bild und Bildung)“, „Tirol und das Fremde. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen“, „Kolonisierung unter besonderer Berücksichtigung einer Pädagogik der Dritten Welt“, „Interkulturelles Lernen“, „Juden in Tirol – Gestern und Heute“, „Eingegrenzt und ausgegrenzt: Tirol und das Fremde“, „PAOLO FREIRE und MARTIN BUBER: Ein Beitrag zur Dialogpädagogik“, „Nord-Süd: Pädagogisch-anthropologische Grundpositionen“.

STÖGER hat bis 2002 folgende 11 *Dissertationen* betreut und als erster Gutachter angenommen¹⁶:

INGRID RIEDL: Flucht in die Sucht (1991);

ATHANASIOS KARAFILLIS: Überlegungen zur Geschichte des Bildungssystems Griechenlands seit 1821 (1992);

WALTER KRÖG: Der Umgang mit dem Fremden. Kulturanthropologische und tiefenpsychologische Betrachtungen (1993);

GÜNTHER SEEWALD: SIGMUND FREUD, die Psychoanalyse und MARTIN BUBER (1993);

ELFIE GREITER: Die Genus: Ursprünge, Determinationen und mögliche Befreiungen (1998);

¹⁵ Vorlesungsverzeichnisse WS 1985/86 bis SS 2002. UAI.

¹⁶ Nach ZIP 38 (1992), 515 bis 49 (2003), 474.

- KLAUDIA KRÖLL: *Bewegte Schule. Bewegter und gesunder Unterricht und seine Auswirkungen auf sportmotorische Eigenschaften, Haltungen und subjektives Wohlbefinden der SchülerInnen* (1998);
- WILFRIED EDMUND KRÖSS: *Zum Verhältnis von Wissen und Bildung (Auf der Suche nach [meiner] Bildung)* (1999);
- MONIKA FUCHS: „... und dein Platz ist leer!“ Eine Untersuchung zum Tod von Kindern, den Aspekten der Trauer und Trauerbegegnung von Geschwisterkindern (2002);
- CHARLOTTE GERTRUD D. GEISSLER: *Kunst als Form der Erkenntnis am Beispiel der Schauspielkunst. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen* (2002);
- SABINE PEINSIPP: *Mit gutem Gewissen berufstätig. Zur Qualitätsentwicklung von Einrichtungen der Kleinkindbetreuung* (2002);
- RUDOLF PISEK: *Eine Familie – zwei Sprachen. Explorative päda­linguistische Fallstudie über die zweisprachige Erziehung zweier Kinder im Vorschulalter* (2002).

An seinen *Publikationen* fällt auf, daß STÖGER sich um die Erziehungswissenschaft wenig gekümmert hat. Beiträge zu den führenden pädagogischen Fachzeitschriften fehlen. Dem entspricht, daß sein Name in der „Zeitschrift für Pädagogik“ bisher noch nie erwähnt worden ist. Die meisten seiner Aufsätze waren psychoanalytischen Themen im Anschluß an CARUSO, der Interpretation der gesellschaftskritischen „Befreiungspädagogik“ von PAOLO FREIRE¹⁷, der „lateinamerikanischen Bildungssituation“, der „Dialogphilosophie“ von MARTIN BUBER¹⁸ aus psychoanalytischer Sicht und der „Bildwerdung als Zeichen progressiver Personalisation“ gewidmet.¹⁹ Begriffliche und inhaltlich-systematische Verbindungen zur Allgemeinen Pädagogik sind publizistisch nicht erkennbar, obwohl er sich den Studierenden als „Professor für Pädagogik“ vorstellte, der „sowohl an der Pädagogischen Akademie als auch am Institut für Erziehungswissenschaften die ‚Allgemeine Pädagogik‘ lese“.²⁰

1996 ist STÖGER mit dem Titel eines außerordentlichen Universitätsprofessors ausgezeichnet worden. Er war auch als Gastdozent an Hochschulen in Mexico und Ungarn tätig. In jüngster Zeit hat er sich vor allem der politisch-moralischen Aufklärung über „Fremde“ und dem „interkulturellen Lernen“²¹ gewidmet. Davon zeugt sein populäres erzählendes Werk „Eingegrenzt und Ausgegrenzt. Tirol und das

¹⁷ Vgl. u.a. STÖGER 1983a.

¹⁸ STÖGER 1993 und 1996.

¹⁹ Publikationsliste im Internet-Campusinfo 2001.

²⁰ Leitfaden 1997, 61.

²¹ Vgl. STÖGER 1996a.

Fremde. Ein pädagogisch-historisches Lesebuch zum Thema Fremde, Entfremdung und Fremdbestimmung unter besonderer Berücksichtigung der Auswanderung nach Lateinamerika und der Geschichte der jüdischen Mitbürger“. Es ist 1998 im Umfang von 489 Seiten mit einem Vorwort des Innsbrucker Altbischofs REINHOLD STECHER erschienen. Im schriftstellerischen Lebenswerk von STÖGER kann es als Zeichen für seine erneute Zuwendung zu aktuellen Aufgaben der Erwachsenenbildung verstanden werden.

21g. REINHOLD POPP hat am 28. Februar 1986 im Alter von 37 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung von Sozial- und Freizeitpädagogik*“ erworben.¹

Er wurde am 3. Februar 1949 in Salzburg als ältestes von drei Kindern eines Versicherungsgestellten geboren.² Nach dem Besuch der Volksschule in Salzburg-Lehen und des Akademischen Gymnasiums in Salzburg hat er 1967 die Reifeprüfung bestanden. Schon als Schüler war er mehrere Jahre als Gruppenleiter der Katholischen Jungschar tätig. Nach der Matura arbeitete er hauptberuflich zwei Jahre als Diözesansekretär und anschließend nebenamtlich als Bildungsreferent dieser Jugendorganisation. Von 1967 bis 1971 hat er an der Universität Salzburg Theologie, Leibeserziehung und Mathematik studiert. Dieses Studium hat er 1971 abgebrochen, um sich an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg zum Pflichtschullehrer auszubilden. 1973 hat er die Lehramtsprüfung für Volksschulen mit Auszeichnung bestanden, 1976 die Lehramtsprüfung für Polytechnische Lehrgänge in den Fächern Deutsch, Leibeserziehung und Lebenskunde ebenfalls mit Auszeichnung. Von 1973 bis 1984 war er als Landeslehrer an verschiedenen Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie in Polytechnischen Lehrgängen in Stadt und Land Salzburg tätig.

Nach fünfjähriger Unterbrechung hat er 1976 wieder ein Universitätsstudium aufgenommen und sich der Politikwissenschaft als Hauptfach und der Pädagogik als Nebenfach gewidmet. Seinen Zivildienst hat er 1981/82 bei der Geschäftsstelle der Bewährungshilfe in Salzburg

¹ Vorlesungsverzeichnis der Universität Innsbruck SS 2001, 483.

² Biographische Angaben nach Lebenslauf am Ende der Dissertation 1978; „Leitfaden“ des Instituts 1997, 57–59; Lebenslauf und Schriftenverzeichnis vom 21.11.2002 im PAB; Who is who des LUDWIG BOLTZMANN-Instituts Salzburg, 23.10.2002 (mit Foto). Im KÜRSCHNER 2003, 2552 keine näheren Angaben.

absolviert. Am 26. April 1979 wurde er an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg auf Grund einer *Dissertation* über „Freizeit im städtischen Gemeinwesen: Entwicklung – Ausprägung – Planung“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Erster Gutachter war der Politikwissenschaftler FRANZ HORNER, zweiter der Pädagogiker RUDOLF GÖNNER. In der Dissertation wurden eigene Erfahrungen mit der Elterninitiative Aktivspielplatz Lehen, Schumacherstraße im Sinne einer Fallstudie ausgewertet und reflektiert. Angesichts einer „städtische(n) Freizeitpolitik im Spannungsfeld zwischen profitorientierten Kräften und Bürgerinteressen“ folgten eine allgemeine Analyse des Freizeitverhaltens der städtischen Bevölkerung und seiner Dimensionen, eine Prognose der Zukunft der Freizeit und Gesichtspunkte für die freizeitpolitische Planung in Städten „unter weitgehender Einbeziehung der betroffenen Bevölkerung“.

Seit 1984 ist POPP Direktor der Akademie für Sozialarbeit für Berufstätige der Kammer für Arbeiter und Angestellte in Salzburg. Daneben hat er sich im „Österreichischen Verein für Individualpsychologie“ zum Psychotherapeuten ausgebildet. Seit 1988 ist er in eigener Praxis als Psychotherapeut, Gesundheitspsychologe, klinischer Psychologe und Supervisor tätig. Freiberuflich hat er mehrere Forschungsprojekte zur „Jugend-Freizeitkultur“, Studien zur „freizeitbezogenen Infrastruktur“ und Planungen und Evaluationen soziokultureller Gemeinwesenarbeit geleitet und an vielen Untersuchungen zu Grundlagen der Sozialarbeit, der Jugend-, Freizeit- und Sportpolitik mitgewirkt. Weltanschaulich hat er sich vom Katholizismus abgewendet und der „Kritischen Theorie“ zugeneigt, politisch der Sozialdemokratie³.

Popps Habilitation ist 6 Jahre nach seiner Promotion erfolgt. Als *Habilitationsschrift* hat er eine „handlungsorientierte“ Studie über „Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit“ eingereicht, die 1985 in vier Teilen veröffentlicht worden ist. Band 1 behandelt „Freizeitkulturelle Bildungsarbeit im Stadtteil. ‚Historisch-genetische, illuminative Deskription‘ ausgewählter Verlaufsstränge eines freizeitbezogenen Stadtteilentwicklungsprojektes“ in Salzburg-Lehen. Band 2 hat den Titel „Der städtische ‚Freizeitmarkt‘ als Wirkungsfeld freizeitkul-

³ Im Fragebogen von 1997 „ohne religiöses Bekenntnis“. Publikationen in der Zeitschrift „Sozialistische Erziehung“, in „Sozialdemokratische Überlegungen“ von 1991 (Nr. 131 des Publikationsverzeichnisses von 1997) und im Bericht über das 5. GLÖCKEL-Symposium 1994, bei dem er über „Rechtsdenkende Jugendliche als Zielgruppe der außerschulischen Jugendarbeit“ referiert hat.

tureller Bildungsplanung. Eine planungsbezogene Bedingungsanalyse des gesellschaftlichen Subsystems ‚Freizeit-Stadt‘. Band 3 enthält eine ‚Handlungsorientierte Evaluation partizipativer Planungsprozesse im Grenzraum zwischen Sozial- bzw. Freizeitpädagogik und Stadtplanung. Methodologische und methodische Grundlegung‘. Band 4 enthält eine ‚Bibliographie und Zusammenfassung‘.

Diese und die meisten anderen Publikationen von POPP sind regional auf Beschreibung und Planung der ‚freizeitbezogenen Infrastruktur‘ in der Stadt Salzburg konzentriert. Da er dort auch seinen Wohnsitz und Arbeitsplatz hatte, wäre eine Habilitation an der Universität Salzburg nahegelegen. Das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften zeigte sich jedoch für das von POPP vertretene Spezialgebiet aufgeschlossener. Er hat dort seit 1986 folgende *Lehrveranstaltungen* angeboten. Seine *Vorlesungen* galten den Themen ‚Gemeinwesenarbeit: Handlungskonzepte, Handlungsansätze, Handlungskompetenzen‘, ‚Sexualerziehung. Anspruch und Wirklichkeit (Am Beispiel des Medienkoffers ‚Partnerschaft – Liebe mit Verantwortung‘)‘, ‚Handlungsansätze der Sozialpädagogik/Sozialarbeit‘, ‚Methodologie und Methodik handlungsorientierter Begleit- und Evaluationsforschung‘, ‚Projektplanung und –management in Sozial- und Kulturarbeit‘, ‚Psychosoziale Arbeit: Einführung in ihre Methoden und Institutionen‘, ‚Supervision und Organisationsberatung‘, ‚Soziales Lernen (mit besonderer Berücksichtigung sozialpäd./sozialarb. Lernorte)‘, ‚Sozialpädagogische/Sozialarbeiterische Praxisforschung: Theorien – Konzepte – Modelle‘, ‚Psychosozial orientierte Handlungstheorien und -ansätze der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (Sozialtherapie – Beratung – Mediation)‘, ‚Gesellschaftliche Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns‘. In *Seminaren* wurden behandelt: ‚Sozialisation im Kindes- und Jugendalter‘, ‚FREUD-ADLER-Kontroverse‘, ‚Soziokulturelle Arbeit‘, ‚Modelle sozialpädagogischen Handelns‘.⁴

Als erster Gutachter hat POPP bis 2002 folgende 2 *Dissertationen* angenommen:⁵

MARIANNE SCHWAB: Das öffentliche Spielplatzsystem der Stadt Salzburg: Planungsgrundlagen und Planungsperspektiven aus pädagogischer Sicht (1987);

MARGIT FRANZISKA SCHÄFER: Tourismuspädagogik. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Tourismuswissenschaft (2002).

⁴ Vorlesungsverzeichnisse WS 1986/87 bis SS 2002.

⁵ ZIP 34 (1988), 437 und 49 (2003), 474.

POPPs *Publikationen* bestehen überwiegend aus Forschungsberichten vom Typ der Fall-Studien und Fallstudien-Serien, die mit Methoden der „Handlungsforschung“ und „handlungsorientierten Evaluationsforschung“ einzelne freizeit-kulturelle Einrichtungen und Aktivitäten in Salzburg erheben, bewerten und zu verbessern versuchen. Sie sind theoretisch und methodisch sorgfältig vorbereitet, begründet, begleitet und ausgewertet worden. Das wichtigste methodische Prinzip dieses Forschungstyps besteht darin, daß der Handlungsforscher sich an allen Phasen des von ihm wissenschaftlich begleiteten Projekts aktiv beteiligt, „auch an Phasen der gezielten Veränderung sozialer Praxis bzw. räumlich-materieller Umweltbedingungen“. Der „handlungsorientierte Forscher“ soll „zumindest über einen bestimmten Zeitraum hin möglichst gleichverpflichtet wie die ‚Praktiker‘ ‚Feldentwicklungsarbeit‘“ leisten, „da – zumindest in einem so ‚offenen‘ Lernfeld wie dem ‚freizeit-kulturellen‘ – wesentliche quasi ‚mikrostrukturelle‘ Aspekte sozialer Arbeit (z.B. Handeln unter ‚Erfolgszwang‘, Angst vor Verlust der beruflichen Existenz, ...) schwerlich anders ‚erfahren‘ werden können.“⁶

Wesentlich ist, daß es der „handlungsorientierten Evaluationsforschung“ nicht nur um die Analyse geht, „sondern gerade auch um die ‚Veränderung‘ ihres jeweiligen Gegenstandes“. „Grundbegrifflich“ war dieses Vorgehen „mit einer auf ‚Partizipation‘ gerichteten *Planungstheorie* bzw. einer auf ‚Emanzipation‘ gerichteten *Bildungstheorie*“ im Sinne der „Kritischen Theorie“ verbunden. Methodologisch wurde eine „systemtheoretische Realitätskonzeption“ vorausgesetzt.⁷

Anknüpfend an seine lokalen Fallstudien hat POPP zahlreiche Artikel zur „freizeitkulturellen Bildungsplanung“, zur Freizeitpolitik, zur Aus- und Fortbildung von Fachleuten in Freizeitberufen, zur Freizeitpädagogik und zur Methodik der Handlungsforschung veröffentlicht. Er ist auf diesen Gebieten zu einem angesehenen Experten geworden. Unter anderem ist er seit 1995 Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Spektrum Freizeit“ (Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler/ Deutschland) und arbeitete von 1995 bis 1998 als deren leitender Redakteur.

Besondere Verdienste hat sich POPP seit 1998 als Planer des Fachhochschul-Studienganges für Sozialarbeit in Salzburg erworben, der am 1. Oktober 2001 an die Stelle der Sozialakademie getreten ist und

⁶ R. POPP in R. POPP/ZELLMANN 1988, Band 1, 4.

⁷ Ebenda, 5f. (Hervorhebungen im Original).

wie diese von der Salzburger Kammer für Arbeiter und Angestellte getragen wird. Über das Berufsprofil moderner Sozialarbeiter, Bedarf und Studienkonzept unterrichtet seine Schrift „Aktivierende Soziale Arbeit. Soziale Kompetenz als Beruf. Das Konzept für Lehre, Forschung und Entwicklung des Fachhochschulstudiengangs für Sozialarbeit in Salzburg“ (2002). Programmatisch wird darin eine enge Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck angestrebt.⁸

Insgesamt zeigen POPPS Publikationen, daß die Spezifizierung seiner Lehrbefugnis auf „Sozial- und Freizeitpädagogik“ als Einschränkung zu interpretieren ist. POPP hat viel mehr zur „Freizeitwissenschaft“ beigetragen als zur Erziehungswissenschaft. Begrifflich und systematisch fehlt jede Verbindung zur Allgemeinen Pädagogik. Er hat die Erziehungswissenschaft mit Recht gerügt, als er 1988 schrieb, sie „werde ihrer Aufgabe ..., dem ‚pädagogischen Handlungssystem‘ gegenstandsangemessenes und praxisrelevantes Wissen zur Verfügung zu stellen, bisher ... nur in einem eher bescheidenen Ausmaß gerecht“.⁹ Aus seiner eigenen verdienstvollen Feldforschung sind jedoch eher forschungspraktische und sozialpolitische Ratschläge hervorgegangen als erziehungstheoretische Erkenntnisse zur Sozialerziehung, die über Fallgeschichten lokaler Einrichtungen wie Jugendzentrum, Spielbus oder Spielplatz hinausgehen.

Über POPPS Mitarbeit im Wiener „Ludwig-Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik und angewandte Sportpsychologie“ ist es zur Gründung des „Ludwig-Boltzmann-Instituts für sozialwissenschaftliche Berufs- und Freizeitforschung“ in Salzburg gekommen, zu dessen Leitung POPP berufen wurde. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: „zukünftige Entwicklung der persönlichen Dienstleistungen im Spannungsfeld zwischen Arbeits- und Freizeitgesellschaft; sozial-, gesundheits- und freizeitberufliche Qualifizierungsforschung; sozialwissenschaftliche Praxis- und Innovationsforschung“.¹⁰ „Ständige Kooperationspartner“ im „Forschungsnetzwerk“ dieses Instituts sind die Innsbrucker Dozenten der Erziehungswissenschaft BERNHARD RATHMAYR¹¹, EDGAR FORSTER¹² und ANDREA BRAMBERGER¹³.

⁸ R. POPP 2002, 91 und 120.

⁹ R. POPP in R. POPP/ZELLMANN 1988, Band 1, 1.

¹⁰ Who ist who des LBI-Salzburg, Internet 23.10.2002, 1.

¹¹ Vgl. in diesem Buch S. 786ff.

¹² Vgl. in diesem Buch S. 843ff.

¹³ Vgl. in diesem Buch S. 847ff.

Dieses weitgespannte, aber vage Forschungsprogramm und die bisherigen wissenschaftlichen Interessen POPPS und seiner Mitarbeiter lassen wenig konzentrierte Zuwendung zur überfälligen theoretisch-systematischen Arbeit an der Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin erkennen. Davon hat auch das starke berufliche Interesse an Organisations- und Ausbildungsaufgaben im riesigen Gesamtbereich der Sozialarbeit wie der Psychotherapie abgelenkt¹⁴. 1995 wurde POPP mit dem Berufstitel „außerordentlicher Universitätsprofessor“ ausgezeichnet.

21h. BERNHARD RATHMAYR hat am 12. Juni 1988 im Alter von 45 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Er wurde am 29. September 1942 in Hartkirchen (Bezirk Eferding/Oberösterreich) als fünftes Kind eines Maurers und Kleinbauern geboren, war katholischer Konfession und hatte sechs Geschwister.² Er besuchte nach fünf Klassen der Volksschule in seiner Heimatgemeinde und zwei Klassen der Hauptschule in Eferding das Knabenseminar und das Bischöfliche Privat-Gymnasium Kollegium Petrinum in Linz, wo er 1962 die Reifeprüfung bestand. Anschließend studierte er von 1962 bis 1965 Katholische Theologie an der Bischöflichen Philosophisch-Theologischen Diözesanlehranstalt im Linzer Priesterseminar. Von dort wechselte er an die Theologische Fakultät der Universität Innsbruck, wo er seine Studien 1971 mit dem Absolutorium beendete. Von 1966 bis 1969 arbeitete er als Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Alttestamentliches Bibelstudium und ab 1969 am Institut für Neutestamentliches Bibelstudium. Von 1971 bis 1972 war er dort als Assistent tätig und hat Neutestamentliche Proseminare durchgeführt³. „Das Theologiestudium hat unwiderruflich sowohl mein Wissenschaftsverständnis als auch die inhaltliche Ausrichtung meiner Interessen geprägt“. „Das Theologische an meiner Wissenschaftsauffassung

¹⁴ Vgl. z.B. seine Mitwirkung als „Psychotherapeut und Klinischer Psychologe“ bei den Salzburger Hochschulwochen 1999 mit einem Seminar über „Religiosität – Chance zur Selbstfindung oder Weg in die Neurose“. Programmheft, 17f.

¹ Vorlesungsverzeichnis SS 2001, 484.

² Biographische Angaben nach dem Lebenslauf in der Dissertation 1975; RATHMAYR 1983; Leitfaden des Instituts 1997, 20–29; IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 44–53; e-mail, uibk.ac.at. Im KÜRSCHNER 2003, 2613 keine Angaben.

³ Vorlesungsverzeichnisse SS 1971, 70 bis SS 1972, 47.

spiegelt sich auch darin, daß es stets um ‚letzte Fragen‘ geht, um Einsichten von grundlegender Bedeutung und um Kritik an der Vorläufigkeit alles Irdischen von einem Jenseits nie erreichter Utopien aus“.⁴

Schon im Wintersemester 1969/70 begann er nach einem „schweren Konflikt mit dem kirchlich-universitären Establishment“ und „einem enttäuschenden Versuch mit Germanistik“ ein Zweitstudium der Pädagogik und Psychologie. „Wichtige Lehrer“ waren hier die Assistenten WIESER und SEIDL, aber entscheidend für seine inhaltliche Orientierung wurde Professor HORST RUMPF⁵. RATHMAYR beteiligte sich an dessen Curriculum-Projekt „Sprache als soziales Handeln“⁶ und erhielt schon als Student ab 1. März 1972 eine Assistentenstelle am Institut⁷. Er engagierte sich im Institutskonflikt für eine egalitäre Verfassung und arbeitete mit seinem Kollegen WALTER jene drittelparitätische „Neue Institutsordnung“ aus, die 1973/74 zum Höhepunkt des Konfliktes mit den Professoren WEISS und RUMPF führte⁸. Politisch hat er sich der Sozialistischen Partei (SPÖ) angeschlossen und mit PETER SEIDL und PETER GSTETNER als Mit-Gründer, Mit-Herausgeber und Redakteur ihrer bildungspolitischen Organe „Erziehung heute“ (ab 1975) und „Schulheft“ (ab 1976)⁹ für deren Bildungspolitik geworben. Nachdem der Mittelbau im Kampf um die Entmachtung der Professoren seine Ziele nur teilweise erreichen konnte, hat er das Institut resigniert verlassen und die Stelle eines pädagogischen Leiters am Berufsförderungsinstitut (BFI) Tirol angenommen. Da es dort jedoch bald zu Differenzen mit den „maßgeblichen Entscheidungsinstanzen von SPÖ, Gewerkschaft und Arbeiterkammer“ kam, ist er nach einem Jahr „reumütig“ ans Institut zurückgekehrt¹⁰. Seit 1973 ist er mit einer Slawistin verheiratet.

Die Promotion zum Doktor der Philosophie erfolgte am 26. April 1975 auf Grund folgender *Dissertation*, die RUMPF als erster Gutachter angenommen hatte: „Forschung für die Praxis. Das Problem der Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in Projekten

⁴ RATHMAYR im „Leitfaden“ 1997, 21.

⁵ RATHMAYR in REDOLFI 1990, 91.

⁶ Vgl. in diesem Buch S. 632.

⁷ RATHMAYR im „Leitfaden“ 1997, 21.

⁸ Vgl. in diesem Buch S. 598.

⁹ Vgl. z.B. Heft 2 (1976), 2; darin RATHMAYR 1976.

¹⁰ RATHMAYR im „Leitfaden“ 1997, 22.

pädagogischer Handlungsforschung“¹¹. Die ersten drei Kapitel über die Programmatik der „neuen Handlungsforschung“ (44 Seiten) sind 1976 auch im Druck erschienen. Zu dieser Schrift hat die damalige Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung HERTHA FIRNBERG ein Geleitwort geschrieben, weil es sich um die überarbeitete Fassung eines Forschungsberichtes handelte, der im Rahmen der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik ihres Ministeriums erstellt worden ist.¹²

Die Dissertation ging aus von einem Vergleich der „neuen Handlungsforschung“ und der konventionellen Forschungsstrategie der Angewandten Sozialwissenschaft unter dem Gesichtspunkt „der tatsächlich von diesen Forschungsstrategien verursachten Praxis“ am Beispiel von Forschungen im Erziehungsbereich. Der Hauptunterschied liegt darin, daß die Handlungsforschung nicht bloß auf objektive Beschreibungen der untersuchten Praxis abzielt, sondern auf deren Kritik und Verbesserung. Dazu wird die aktive Beteiligung der Erziehungspraktiker in allen Phasen der Forschung von der Planung über die Datenerhebung und -auswertung bis zur Anwendung der Ergebnisse als unerläßlich angesehen. Dieses Programm zu verwirklichen ist jedoch schwierig, weil Forscher und Praktiker verschiedene Erfahrungen, Sichtweisen, Interessen und Sprachformen mitbringen, die einen „herrschaftsfreien Diskurs“ und echte Verständigung und Zusammenarbeit erschweren. RATHMAYR bot anhand von Beispielen eine realistische Analyse dieser Problematik und gab im Anschluß an Theorien und Ergebnisse der psychologischen Interaktions- und Kommunikationsforschung Hinweise für „verständigungsfördernde Interaktionen“. Mit viel methodologischem Sachverstand wurde unter Verzicht auf Spekulationen über eine gesellschaftspolitische Gesamtstrategie konkret gezeigt, wie durch eine allen Beteiligten rücksichtsvoll angepaßte Forschungspraxis „Teilveränderungen“, „Teilemanzipationen“ und „Erleichterung feststellbarer Leiden“ erreicht werden könnten¹³.

RATHMAYRS Habilitation erfolgte 13 Jahre nach der Promotion in kumulativer Form. Als ungedruckt gebliebene *Habilitationsschrift* dienen „Studien zur Theorie und Praxis kulturaneignender und kulturkritischer Erziehungs- und Lernprozesse“ im Umfang von 298 Seiten, die ohne „vorausgedachten Plan“ zwischen 1971 und 1987 geschrieben

¹¹ Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck 1974/75, 84; ZfP 22 (1976), 316.

¹² RATHMAYR/WAGNER 1976.

¹³ RATHMAYR 1975, 68f.

worden sind und „die Entwicklung ihres Autors“ spiegeln.¹⁴ Einen „thematischen Zusammenhang“ zwischen diesen Texten hat RATHMAYR im Einleitungskapitel „Über die Unmenschlichkeit von Menschenbildern in der Erziehung“ (40 Seiten) herzustellen versucht.

Im Unterschied zu den übrigen Texten, die vorwiegend Spezialfragen der Schulpädagogik und der Hochschuldidaktik gewidmet sind, ist diese Einleitung, die über seine Vorstellungen von der Allgemeinen Pädagogik orientiert, mißlungen. Es handelt sich um eine verworrene Pauschal-Anklage¹⁵ gegen die von ihm so genannte „Pädagogik der Beeinflussung“, die angeblich vom „Wahn von der grenzenlosen Machbarkeit des idealen Menschen durch Erziehung“ besessen sei und Gefahr laufe, „blind und gewalttätig zu werden“¹⁶. Als Belege wurden historische Beispiele grausamer Erziehung aus der „Schwarzen Pädagogik“ herangezogen, insbesondere die Behandlung des verwilderten Knaben von Aveyron (VICTOR) durch den französischen Arzt JEAN MARC ITARD (1774–1838) am Anfang des 19. Jahrhunderts¹⁷. Unter Hinweis auf diese „exemplarische(n) Dokumente“ behauptete RATHMAYR, daß im 19. und 20. Jahrhundert „anstelle der alten patriarchalischen Herrschaft neue Formen der Herrschaft durch Erziehung“ getreten seien, und kritisierte, daß „Erziehung ... als Instanz gezielter Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen ... gedacht und ... realisiert“ wird.¹⁸

Die Texte seiner Habilitationsschrift bezeichnete er als „Analysen und Entwürfe zur Überwindung einer Pädagogik der Beeinflussung“¹⁹. Daß Erziehung kaum anders verstanden werden kann denn als Beeinflussungsversuch²⁰ blieb unberücksichtigt. Folglich wurde von ihm auch übersehen, daß wer Beeinflussung unterlassen („überwinden“) will, (neben vielem anderen) auch das Erziehen unterlassen muß und keine Erziehungstheorien braucht. So weit wollte RATHMAYR aber nicht gehen, sondern er warb am Ende im Widerspruch zu seinem eigenen Programm begrifflich konfus „für eine geduldige, sanfte Pädagogik des

¹⁴ RATHMAYR 1987, 1.

¹⁵ Gemäß der Forderung des UOG 1975, § 36, 2.

¹⁶ RATHMAYR 1987, 27, 2.

¹⁷ Gutachten und Bericht bei MALSON 1972. Erste deutsche Ausgabe: ITARD 1965 mit Nachwort und ausgewogener Würdigung durch den Zürcher Kinderpsychiater JAKOB LUTZ (1903–1997), 141ff., die von RATHMAYR nicht berücksichtigt worden ist.

¹⁸ RATHMAYR 1987, 28.

¹⁹ Ebenda, 29.

²⁰ Vgl. BREZINKA 1990, 87ff.

Machbaren anstelle einer verbissenen Pädagogik der Machbarkeit“²¹. Seine radikale Ablehnung von „Beeinflussung“ entpuppte sich schließlich als bloße Abneigung gegen „selbstgerechte, herrschsüchtige und ungeduldige Beeinflussungspädagogik“ zugunsten einer, die „anschmiegsam“ ist. Er strebte anscheinend nichts anderes an, als „Machtansprüche“ in Erziehungstheorie und -praxis ideologiekritisch aufzudecken und für Emanzipation, Autonomie und Selbstbestimmung der Educanden einzutreten. „Aufgabe von Erziehungswissenschaft“ sei „die umfassende Analyse der unbekanntenen und unbewußten Wurzeln überkommener und neuer Macht- und Bemächtigungsansprüche“ und „die Entwicklung von Erziehungs- und Lernformen, die den an ihnen Beteiligten ein Maximum an Autonomie einräumen“²².

Obwohl „in dieser Einleitung ... eine zusammenhängende Perspektive der Betrachtung von Erziehungs- und Lernprozessen entwickelt werden“ sollte²³, fehlt es an gedanklicher Klarheit, logischem Zusammenhang und erziehungswissenschaftlichem Grundwissen über Begriffe, Zwecke und Grenzen der Erziehung²⁴. Dieser Mangel an Vertrautheit mit der klassischen wie der modernen Allgemeinen Pädagogik durchzieht sein gesamtes Werk²⁵ und beeinträchtigt den Wert seiner durchaus kompetenten didaktischen Spezialstudien. Das hängt vermutlich mit den erziehungswissenschaftlichen Mängeln im Innsbrucker Institut und mit der generellen Krise des Faches²⁶ zusammen.

RATHMAYRS didaktische Aufsätze sind inhaltlich durch die schulkritischen Analysen und Reformideen von HORST RUMPF inspiriert. Sie zeichnen sich aus durch realistische Beschreibungen des Schulalltags, Kritik an Mißständen und Reformvorschläge im Sinne von mehr Selbsttätigkeit, „Partizipation“ und Mitbestimmung der Schüler, Anknüpfen

²¹ RATHMAYR 1987, 39.

²² Ebenda, 38.

²³ Ebenda, 37.

²⁴ Vgl. über Grenzen der Erziehung z.B. BREZINKA 1977 (Nachdruck 1995, 259–293); DOLLASE 1984. Zu dem von RATHMAYR angeschnittenen Themenkreis Erziehungsbedürftigkeit, Erziehbarkeit vgl. BREZINKA 1974, 156–218.

²⁵ Bezeichnend ist, daß Klassiker der Pädagogik wie COMENIUS, ROUSSEAU, FRÖBEL und MONTESSORI sowie die Benediktinerregel in dieser Habilitationsschrift durchwegs nach dürftiger Sekundärliteratur und ohne Rücksicht auf den Kontext der Originale zitiert werden. Vgl. RATHMAYR 1987, 3ff., 8, 13ff. Zu dieser Oberflächlichkeit gehört auch, daß der Autor HERWIG BLANKERTZ durchwegs falsch als BLANKERTS zitiert wird: 2ff., 39.

²⁶ Vgl. BREZINKA 2003, 126–185.

an ihre Erfahrungen, Gesamtschule und Projektunterricht, „verifiziertes“²⁷, „entdeckendes“ und „kulturkritisches Lernen“ usw. Grundlage bilden breite Kenntnisse der sozialwissenschaftlichen, jugendkundlichen und didaktischen Forschungsergebnisse wie der ungelösten Probleme.²⁸ Besonders intensiv hat er sich mit Hochschuldidaktik, Wissenschaftsorganisation, Universitäts- und Studienreform unter den Leitideen „Demokratisierung“, „Subjekt-Orientierung“, „teilnehmerzentrierte Lehrveranstaltung“ und „fachlicher Autonomie“ als allgemeinstem Ziel beschäftigt.²⁹

In methodischer Hinsicht hat sich RATHMAYR der „neuen Handlungsforschung“ angeschlossen, wie er sie in seiner Dissertation von 1975 beschrieben hat. Dabei ist er auch in seiner Habilitationsschrift geblieben, wie das Kapitel über „Handlungsforschung“ als demokratische Wissenschaft“ zeigt.³⁰

Selbständige *Lehrveranstaltungen* hat RATHMAYR wie alle anderen Wissenschaftlichen Mitarbeiter des Instituts bereits lange vor der Habilitation durchgeführt³¹. Seit 1974 hat er in zeitlicher Reihenfolge *Vorlesungen* zu folgenden Themen angeboten³²: „Analyse von Unterrichtsmodellen“, „Probleme der Verständigung in pädagogischen Interaktionen“, „Interaktionsanalyse“, „Einführung in die Hochschuldidaktik“, „Rollentheorie“, „Rollenspiel“, „Aspekte der Randgruppenarbeit“, „Tendenzen der Medienerziehung“, „Theorie außerschulischer pädagogischer Institutionen“, „Theorien zur Identitätsbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit“, „Kritik der Gruppendynamik“, „Jugendpolitik“, „Geschichte und gesellschaftliche Organisation sozialpädagogischer Arbeit“, „Psychoanalytische Anthropologie“ (erstmal WS 1984/85, gemeinsam mit WALTER), „Symbolischer Interaktionismus“, „Alltagstheorie“ (mit SCHÖNWIESE und WALTER), „Spezielle Aspekte psychoanalytischer Theorien“ (mit WALTER), „Qualitative Forschungsmethoden“, „Lern-

²⁷ RATHMAYR 1971.

²⁸ Vgl. z.B. auch RATHMAYR 1985.

²⁹ Vgl. als Übersicht RATHMAYR 1986.

³⁰ RATHMAYR 1987, 107–122. Ursprünglich als RATHMAYR 1977 publiziert.

³¹ Vgl. in diesem Buch S. 650f.

³² Vorlesungsverzeichnisse SS 1974 bis SS 2002, UAI. Über Qualität und Stil seiner bei den Studierenden beliebten Vorlesungen vgl. HUG 1991, 62–99 mit dem Bericht einer studentischen „Reflexionsgruppe“ zur „Begleitreflexion“ von RATHMAYRS Vorlesung „Sexualität und Geschichte“ im SS 1990.

theorie der Gruppendynamik“, „Soziologie der Gefühle“, „Inhaltsanalyse. Einführung in qualitative und ideologiekritische Verfahren“, „Zur Geschichte des Körpers“ (mit WALTER), „Mein liebes Auto – mein liebes Kind. Ansätze zu einer kritischen Verkehrspädagogik“, „Architektur und Didaktik“, „Gewalt in Erziehung und Gesellschaft“, „Schule: Lebensformen – Überlebensformen“, „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Pädagogik: Psychoanalyse“ (mit WALTER), „Erziehung und Zeit“, „Theorien gesellschaftlicher Ästhetik“, „Sexualität und Geschichte“, „Ausgewählte Probleme einer Geschichte der Psyche“, „Historische Anthropologie“ (erstmalig SS 1991), „Psychisierung des Essens“, „Teilnehmende Beobachtung Jugendlicher“, „Geschichte der Kindesliebe“ (mit WALTER), „Schule und Zeit“, „Gewalt und Phantasie“, „Geschichte der Liebe“ (erstmalig SS 1993), „Medien und Gewalt“, „Gegenwartsgeschichte: Zur Methodologie der Historischen Anthropologie“, „Das Tier im Menschen: Erscheinungsweisen des neuen Biologismus in den Humanwissenschaften“, „Historisch-kritische Anthropologie“, „Der Körper im Schmerz“, „Kindheit und Gesellschaft“, „Theorien des Subjekts in der Moderne“, „Kindheit als Wunschtraum und Albtraum“, „Die Wirklichkeit der Phantasie. Zur historischen Anthropologie der Medien“, „Liebe als Sehnsucht. Zur historischen Anthropologie der Liebe“, „Generationenverhältnisse“, „Das Schicksal des Subjekts“ (SS 2002).

Seminare waren selten und folgenden Themen gewidmet: „Spezielle Probleme der Unterrichtsgestaltung“ (SS 1974), „Lernprojekt: Materielle und symbolisch-ästhetische Sozialisation von Heranwachsenden“ (WS 1986/87), „Texte zur Geschichte der Seele“, „Realität und Simulation“ (mit WALTER), „Aktuelle pädagogische Forschung: Thema Jugend“, „Gegenwartsgeschichte“, „DARWIN und die Folgen“, „Der ungebärdige Körper“, „Forschungspraxis und -methodik am Beispiel der Kulturanthropologie“, „Zur historischen Anthropologie der Konsumwaren“ (SS 2001).

Man erkennt aus dieser Themenfolge, daß sich das Lehrangebot RATHMAYRS seit Mitte der achtziger Jahre mehr und mehr von der Pädagogik zur Historischen Anthropologie, Psychoanalyse und kritischen Kulturtheorie verlagert hat. Der Habilitation für „Erziehungswissenschaft“ ist keine Vertiefung in dieses Fach, sondern Abkehr von ihm gefolgt. Das geht auch aus der jüngsten Selbstdarstellung seiner „*Arbeitsschwerpunkte*“ hervor: „Historische Anthropologie; Psychohistorie; Zivilisationstheorie; historische Diskursanalyse; Sozial- und kulturwissenschaftliche Gegenwartsanalyse; Sozialwissenschaftliche

Grundlagentheorie, Methodologie und Erkenntnistheorie“. Als Themen seiner „inhaltlichen Forschungsarbeiten“ wurden genannt: „Körper; Liebe/Sexualität; Gewalt; Rassismus; Kritik der Verhaltenstheorie; Essen; Zeit; Medien; Kindheit; Jugend; Schule; Tourismus“. ³³ Ob das alles auf solidem wissenschaftlichem Niveau von einer einzigen Person geleistet werden kann, muß bezweifelt werden.

Zwischen 1988 und 2002 hat RATHMAYR folgende 29 *Dissertationen* als erster Gutachter angenommen³⁴:

- WERNER PFEFFERKORN: Veränderungen in der Sozialpolitik und deren Auswirkungen auf soziale Arbeit und Erziehung (1988);
- GABRIELA VON SCARPATETTI-DIETL: Warum Kinder Comics lesen. Kindliche Ängste und der Konsum von Superhelden-Comics (1988);
- ANDREAS EGGER: Werkstudenten in industriellen Arbeitszusammenhängen (1989);
- URSULA KANAMÜLLER: Möglichkeiten und Grenzen des Lernens in politischem Handeln am Beispiel der österreichischen Solidaritätsbewegung für Nicaragua (1989);
- MICHAELA RALSER: Sinich – Eine Gegenwartsgeschichte. Soziographische Untersuchung zu einem Stadtteil Merans (1989);
- ESTRID-MARIA ROSENKRANZ: Gestaltungstherapie. Eine persönliche Lerngeschichte (1989);
- JOHANN GROEBER: Stützlehrer als Korridorarbeiter oder: Zur Situation eines Stützlehrers an einer Südtiroler Mittelschule (1990);
- ROSA HEIM: „A bißl akut“ – Transitproblem aus der Perspektive betroffener Bürgermeister. Gesprächsanalysen (1990);
- INGRID KERBER: Professionelles Helfen zwischen den Ansprüchen von Caritas und Sozialarbeit: Analyse der Arbeitssituation von Sozialarbeiterinnen am Bahnhofsozialdienst Innsbruck (1990);
- MARIA THERESIA MÜLLNER: Ist mir Göttin Fortuna hold? Casinospieler: Vorstellungen und Wirklichkeit (1990);
- CÄCILIE RAUTH: Befangen in Maßstäben. Analyse von Praxen weiblicher Fremd- und Selbstunterwerfung über den Körper (1990);
- GERHARD WAGNER: Das Soziale Förderungs- und Forschungsinstitut für Sozialarbeit SOFFI: Entstehung und Entwicklung eines innovativen Gemeinschaftsprojekts. Die ersten fünf Jahre (1985–1990) (1990);
- HELGA KAMENIK-KERN: Menstruation (1990);
- ASTRID BERGER: Barfuß in die Freiheit. Über Selbsterfahrung, deren Profis und Laien (1991);
- CHRISTINA VON BRAUN: Ich Nicht – Ich. Logik – Lüge – Libido (1991);
- GÜNTHER FARNER: Zum Pornographiebegriff. Analyse und Kritik (1991);
- ROMANA GRUBERI: „Wissenschaftliche Alphabetisierung“: Ein Stiefkind der Hochschuldidaktik? Über die Schwierigkeiten beim Verfassen von wissenschaftlichen

³³ Internet-Ausdruck, November 2002. Zur Theorie der Kindheit vgl. den von ihm herausgegebenen und eingeleiteten Sammelband RATHMAYR 2002.

³⁴ Nach ZIP 35 (1989), 449 bis 49 (2003), 474.

- Abschlußarbeiten und deren Vermeidung. Gegenüberstellung der Aussagen von Lehrenden und Studierenden des Innsbrucker Instituts für Erziehungswissenschaften (1991);
- ISABELLA REITER: „Wenn ich noch einmal geboren werde, heirate ich einen österreichischen Mann“: Türkische Migrantinnen und ihre Töchter im Spannungsfeld zwischen traditionellen Normen und Emanzipationsbestrebungen (1991);
- KARL SPERGNER: Medienerziehung in der Pflichtschule – Anspruch und Wirklichkeit. Welchen Niederschlag finden die Forderungen des Lehrplans der Lehreraus- und Lehrerfortbildung im konkreten Unterrichtsalltag der Südtiroler Pflichtschule? (1991);
- MARIA THERESIA BENEDIK: Von der Verwaltung eines Bedürfnisses – Eine Fallstudie zu den Schwierigkeiten eines behinderten Ehepaares, aus dem Heim in eine eigene Wohnung zu ziehen (1992);
- IRMGARD HIERDEIS: „Die Gleichheit der Geschlechter“ und „Die Erziehung der Frauen“ bei POUILLAIN DE LA BARRE (1647–1723) (1992);
- MARIA TAXACHER: Der Rumpelstilzchen-Effekt. Macht als verschwiegene Wahrheit von Schule (1992);
- GABRIELE RATH: „... in Tirol wegen der besonderen Verhältnisse nicht möglich ...“: über die Rezeption der Glöckelschen Schulreform in Tirol (1992);
- HILDEGARD KNAPP: Macht der Loyalität und (oft subversiven) Rebellion von Frauen in hierarchisch und in horizontal angeordneten sozialen Bedingungen (1994);
- JUDITH MARIA MOSER: BILDEN wenn es um eine Körperlichkeit geht ... (2001);
- CLAUDIA ANNA MARIA SCHRETTL: Partizipation von Kindern und Jugendlichen (2001);
- KARIN BAUER-UNTERWEGER: Grenzen ziehen in der ehrenamtlichen Tätigkeit in Nonprofit Organisationen. Notwendigkeit der Grenzsetzung sowie bei Nichteinhaltung der eigenen Grenzen das daraus folgende „Burnout“-Syndrom (2002);
- ROSWITHA DITTERICH: Eine Frage des Geschmacks. Essen als existentielle Erfahrung menschlichen Weltbezugs (2002);
- MARTIN W. J. MISSMANN: Dualismus und Rassismus. Zur psychophysischen Dichotomie in der Pädagogischen Anthropologie (2002).

Von RATHMAYRS Dissertanten ist eine Person auch zur Habilitation gelangt: CHRISTINA VON BRAUN hat bereits ein Jahr nach der Promotion die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft und Medientheorie“ erworben³⁵.

Die Abwendung RATHMAYRS von der Pädagogik zeigt sich auch in seinen *Publikationen*. Zunächst dominierten Aufsätze zur Didaktik, Schulpolitik, Jugendkunde und Forschungsmethodologie³⁶. Seit den

³⁵ Vgl. in diesem Buch S. 812ff.

³⁶ Besonders instruktiv LARCHER/RATHMAYR 1984 über ihre „radikal am Subjekt orientierte, (selbst)reflexive Archäologie der Genese des je eigenen Hier und Jetzt mit dem Ziel, die Brüche dieser Genese in den Blick zu bekommen ...“ und „gesellschaftlich verursachtes Leiden an Sprachzerstörung und Sprachlosigkeit“

Achtzigerjahren sind die „historisch-kritische Anthropologie“³⁷ und die Kulturkritik zum bevorzugten Feld seiner Studien geworden. Daraus sind neben einem informativen Aufsatz über das Selbstverständnis heutiger Jugendlicher³⁸ seine beiden einzigen Monographien hervorgegangen: „Geschichte der Liebe. Ein Rückblick auf die Wandlungen der Geschlechterbeziehung“ (1992)³⁹ und „Die Rückkehr der Gewalt. Faszination und Wirkung medialer Gewaltdarstellung“ (1996).

Dieses zweite Buch enthält unter anderem eine treffende Kritik der sozialwissenschaftlichen Medienwirkungsforschung wie der gängigen Medienpädagogik. Es geht jedoch weit darüber hinaus und skizziert anschaulich die Geschichte menschlicher Gewalttätigkeit und ihrer Eindämmung seit der Antike aus kulturkritischer Sicht. Es endet mit der Utopie einer „Medienpolitik als Gesellschaftspolitik“, die zur „Wiederherstellung der Authentizität der Subjekte“ beiträgt⁴⁰. Die zugehörige pädagogische Empfehlung bleibt jedoch in ihrer Abstraktheit verschwommen: „Die Alternative zu einer weithin erfolglosen Medienerziehung ist nicht eine neue Medienpädagogik, sondern eine neue Pädagogik, die in vieler Hinsicht das Gegenteil dessen ist, was sich Erzieher und Erziehungswissenschaftler unter Erziehung vorstellen“. Gemeint ist eine „Erwachsenen-Kind-Beziehung ..., die noch vor der Korruption der Erziehbarkeit durch die Medien ansetzt und deren künstliche Produkte durch eine Intensivierung der Realität ersetzt, statt der Ersetzung der Realität durch extensiven Medienkonsum hinterherzulaufen“.⁴¹

Ratschläge dieser unbestimmten Art wirken wie Zeichen einer Flucht aus der strengen erziehungstheoretischen Detail-Arbeit in beliebige kulturkritische Essayistik. Als Leitlinie seiner Studien hat er 2002 folgendes „Hauptanliegen“ genannt: „Transdisziplinäre Zugänge zu einer ‚revisionären‘ – d.h. Gegenwartsanalysen und Zukunftsvisionen aus der Rücksicht auf verlorene, vergessene und verdrängte Le-

durch „die Entwicklung angemessener Deutungen im Rahmen egalitärer ... Reflexionsprozesse“ in Gruppen aufzuheben (253, 258).

³⁷ Vgl. als informative Übersicht RATHMAYR 1996a.

³⁸ RATHMAYR 1994.

³⁹ Studententext der Fernuniversität Hagen aus dem Studienangebot „Kulturwissenschaftliche Weiterbildung“ im Umfang von 120 Seiten.

⁴⁰ RATHMAYR 1996, 157.

⁴¹ Ebenda, 15f.

benswirklichkeiten und Utopien entwickelnden – Lehre, Forschung und Praxis“⁴².

21i. MANFRED STEINLECHNER hat am 29. Juni 1988 im Alter von 34 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben.

Er wurde am 4. Februar 1954 in Innsbruck als Sohn eines Lehrers und Stadtschulinspektors geboren¹ und war katholischer Konfession. Nach Abschluß der Hauptschule hat er das Musisch-pädagogische Realgymnasium besucht und 1972 das Reifezeugnis erworben. Im gleichen Jahr begann er an der Universität Innsbruck ein Studium der Germanistik und Geschichte, wechselte aber nach drei Semestern zum Studium der Theologie, Psychologie und Pädagogik. 1974 erwarb er das Lehramtszeugnis für katholische Religion an Pflicht- und Berufsschulen. Die Theologie wurde nach einem Semester wieder aufgegeben und es blieb von da an beim Doktoratsstudium der Pädagogik und Psychologie. Nebenbei unterrichtete er von 1974 bis 1978 Religion an einer Hauptschule und leitete ab 1978 drei Jahre lang als Geschäftsführer das Jugendzentrum Z 6 in Innsbruck. Am Institut für Erziehungswissenschaften führte er schon als Student unter dem damaligen Wissenschaftlichen Mitarbeiter DIETMAR LARCHER² „Seminargestaltungen ... über die Theorie der Frankfurter Schule“ durch.

Am 15. Dezember 1979 erfolgte die Promotion zum Doktor der Philosophie auf Grund einer *Dissertation* über „Bausteine zu einer ‚Theorie kommunikativer Didaktik‘ in praktischer Absicht“ im Umfang von 521 Seiten. Sie wurde von LARCHER³ als erstem und WEISS als zweitem Gutachter angenommen.

⁴² Studienführer Pädagogik WS 2002/03 des Instituts für Erziehungswissenschaften, 73.

¹ Biographische Angaben nach dem Lebenslauf am Ende der Dissertation von 1979; STEINLECHNER 1985, 3749; FISCHER/STEINLECHNER 1992, 124 (mit Foto); Leitfaden des Instituts 1997, 63–65; briefliche Mitteilung an den Autor vom 18.11.2002 mit Curriculum Vitae und Publikationsliste. Im KÜRSCNER 2003, 3289 keine Biographie; als Fach ist dort nur „Psychoanalyse“ genannt.

² Dissertation 1979.

³ LARCHER hat sich am 29.6.1979 von Innsbruck aus an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt habilitiert und ist 1980 dorthin übersiedelt. Von 1984 bis 2000 war er dort als ordentlicher Professor für Lehrerfortbildung tätig. Vgl. in diesem Werk Bd. 3.

Es handelt sich um eine gründliche und originelle Kritik der Programmschrift „Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik“ (1971) von KARL-HERMANN SCHÄFER und KLAUS SCHALLER aus der Sicht der neo-marxistischen „Kritischen Theorie der Gesellschaft“. Im Stil der Exegese und Apologetik eines Schriftgelehrten der sogenannten „Frankfurter Schule“ hat STEINLECHNER scharfsinnig, aber äußerst abstrakt und umständlich die empirischen und normativen Mängel dieser von ihr inspirierten philosophisch-spekulativen Didaktik nachgewiesen. „Trotz ihres großen gesellschaftserkennenden/-verändernden Anspruchs“ ergebe die Analyse dieser Ansprüche nichts anderes als „die Konzeption einer Sozialform des Unterrichts, deren zentraler Inhalt eine ‚Kommunikationsgymnastik‘ genannt werden kann“.⁴

Neben dieser Kritik ging es in der Dissertation vor allem um die anthropologisch-gesellschaftsphilosophischen Voraussetzungen der Rechtfertigung von moralischen Entscheidungen über Erziehungsziele, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden. Konkrete inhaltliche Themen der Didaktik wurden kaum berührt. Es blieb bei Reflexionen über „diskursorientierte Verfahren“ „unter universalistischen Orientierungen“⁵ als Entscheidungsgrundlage über Ziele und Inhalte des Unterrichts. Ihr einziger Ertrag lag in der Forderung, daß im Anschluß an JEAN PIAGET (1896–1980) und LAWRENCE KOHLBERG (1927–1987) die Stufen der kognitiven und moralischen Entwicklung berücksichtigt werden sollen, auf der sich die Schüler jeweils befinden. Das bedeutet: „Diskurs ... bestimmt sich in seinem Modus von den Argumentationsmöglichkeiten der Betroffenen“.

Diese simple Einsicht in die entwicklungsbedingten Grenzen der Mitbestimmung von Schülern wurde von STEINLECHNER äußerst kompliziert ausgedrückt: Geboten seien „Entscheidungen über die Akzeptabilität von Interpretationen von Zielen und Inhalten auf dem je möglichen subjektiven Argumentationsniveau des Schülers unter der Prämisse vorstrukturierter formaler Bedingungen von Ziel- und Inhaltsinhalten, und unter der Prämisse, daß Unterrichtsabsicht die Elaborierung jener Interpretationsmöglichkeit des Schülers darstellt,

⁴ STEINLECHNER 1979, 235.

⁵ Ebenda, 451. Mit „universalistisch“ ist hier „verallgemeinerungsfähig“ gemeint.

die sich gleich begründet wie die Interpretationsmöglichkeit des prinzipiengeleiteten Unterrichtenden“.⁶

Nach seiner Promotion hat sich STEINLECHNER im privaten Psychoanalytischen Seminar Innsbruck zum Psychoanalytiker und Lehranalytiker ausbilden lassen. Vorübergehend arbeitete er zwei Jahre lang als Leiter der Kinder- und Jugendberatungsstelle des Landes Tirol und daneben als Vertragslehrer an der Religionspädagogischen Akademie in Schwaz. Hauptberuflich ist er seit 1983 an der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Innsbruck als Professor für Psychologie und Soziologie tätig. Seit 2001 ist er Direktor dieser Akademie. Nebenberuflich betrieb er eine Praxis als Psychoanalytiker, gründete 1988 das private Innsbrucker „Institut für angewandte Psychoanalyse“ und leitete es bis 1998. Von 1983–1988 widmete er sich als Mit-Herausgeber der Zeitschrift „Texte. Psychoanalyse, Ästhetik, Kulturkritik“, die „der Förderung und Verbreitung der Erkenntnisse der Psychoanalyse in interdisziplinärem Austausch“ diente⁷. Seit 1997 ist er gerichtlich beeideter Sachverständiger für Psychotherapie, Kinder- und Jugendpädagogik und -psychologie, Scheidungsmediation und Familienpsychologie. Er ist verheiratet und hat vier Kinder.

Acht Jahre nach seiner Promotion hat STEINLECHNER eine *Habilitationschrift* im Umfang von 496 Seiten vorgelegt. Sie trug den Titel „Bildungsprozeß und Krisenbewußtsein. Pädagogische Motive der Moderne zur Begründung einer kritischen Theorie diskursiver Friedenserziehung“. In gekürzter Form ist sie 1992 unter dem Titel „Bildungsmythen der Moderne“ in den von HERBERT ALTRICHTER und MICHAEL SCHRATZ herausgegebenen „Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik“ als Buch erschienen.

Es handelt sich um verzweifelt pessimistische kulturkritische „Reflexionen“ über die mit dem Zeitalter der Aufklärung begonnene „Moderne“, die in „Katastrophenbewußtsein“ geendet habe, dem der Autor mit „einer modernen Bildungstheorie als Katastrophen-Pädagogik“ entsprechen möchte⁸. Die Basis seiner spekulativen Schwarzmalerei bildete der Neo-Marxismus der „Frankfurter Schule“ in Verbindung mit psychoanalytischer Weltdeutung und Gesellschaftskritik.

⁶ Ebenda, 454.

⁷ Herausgegeben vom Innsbrucker Arbeitskreis für Tiefenpsychologie (Vorsitz: GUNTHER F. ZEILLINGER).

⁸ STEINLECHNER 1987, 385ff.

Mit Erziehungswissenschaft hat das Werk wenig zu tun. Es bietet eine einseitig subjektivistisch-nihilistische Interpretation der europäischen Ideen- und Kulturgeschichte seit KANT ohne klare Begriffe und empirische Belege. Die Grundbegriffe „Bildung“, „Bildungsprozeß“ und „Friedenserziehung“ werden undefiniert in wechselnden und verschwommenen Bedeutungen verwendet. Trotz viel „Rekonstruktionsaufwand“⁹ ist keine pädagogische Theorie erkennbar, die über bloße Propaganda für „postkonventionelles“ Denken, „Mündigkeit“, „Autonomie“, „Emanzipation“ und „kommunikative Willensbildung im Medium des Diskurses“¹⁰ hinausreicht.

Für STEINLECHNER ist „das Gegenwartsproblem von Bildung als Prozeß der Erarbeitung eines gesellschaftlich angemessenen Krisenbewußtseins das im Grunde einzig relevante Problem ..., das die Pädagogik zu lösen mithelfen wird müssen. Alle binnenpädagogischen Überlegungen erhalten ihr Recht erst aus dem Bemühen um die Klärung dieser zentralen Fragestellung.“ Ein Ausweg aus der „von den Verwüstungen der instrumentellen Vernunft verstümmelten Moderne der Gegenwart“ sei nur möglich, „wenn ein Krisenbewußtsein sich als Katastrophenbewußtsein für möglichst alle Betroffenen – und das sind alle Lebenden – handlungsrelevant konstellieren kann“.¹¹

In welcher abstrakten Scheinwelt sich diese „bildungstheoretischen“ Reflexionen bewegen, läßt schon der aufgeblasene Jargon erkennen: „Um das Äußerste zu verhindern, müssen die äußersten Anstrengungen unternommen werden, damit keine gegenständliche Faktizität der Gegenwart den Schein der Unmittelbarkeit = Abgehobenheit von ihrer historischen Hergestelltheit bewahrt. Vermittelt werden muß der Produktionscharakter der Verhältnisse mit dem Produktionscharakter der Bildungsprozesse, um eine pädagogisch angemessene Antwort auf ihr gegenwärtiges Vermittlungsverhältnis zu finden“.¹²

Dieses inhaltsarme Wortgeklingel scheint von der Habilitationskommission nicht als solches erkannt worden zu sein. „Reflexionen“ dieser Qualität konnten von STEINLECHNER sogar als Forschungsprojekt „Postmoderne Subjektbildung“¹³ ausgegeben werden. Daß sie in

⁹ Ebenda, 279.

¹⁰ Ebenda, 400.

¹¹ Ebenda, 18f.

¹² Ebenda, 19.

¹³ Im „Leitfaden“ des Instituts 1997, 64.

die Erziehungswissenschaft eindringen konnten, hängt mit der grenzenlosen Erweiterung ihres Gegenstandsbereiches zusammen, die im Innsbrucker Institut propagiert worden ist. In STEINLECHNERS Worten ist „Erziehungswissenschaft ... der Ort der systematischen Reflexion all jener Bedingungen und Verhältnisse, unter denen wir in die Gesellschaft sozialisiert werden“. Als bevorzugte Themenbereiche nannte er den „historisch-materialistischen Theoriekreis sowie psychoanalytische Themen“.¹⁴

Auch in seinen *Lehrveranstaltungen* hat sich STEINLECHNER kaum um Erziehungswissenschaft gekümmert. Seine *Vorlesungen* waren folgenden Themen gewidmet: „Kritische Theorie der Aggression“, „Psychoanalyse und Sexualität“, „Aspekte des Identitätsbegriffs“, „Versuch über das gelungene Leben und das Glück“. In seinen *Seminaren* wurden behandelt: „Kritische Betrachtung eines Textes: Das Unbehagen in der Kultur (S. FREUD)“, „Psychologie und Soziologie (ADORNO)“, „Die Ästhetik der letzten Dinge“, „Toleranz. Aspekte eines schwierigen Begriffes“, „Die Trennung der Liebenden“, „Zum Verständnis von Moderne und Postmoderne“, „Zur Psychoanalyse des Faschismus: WALTER KEMPOWSKI, Das Echolot“, „Bildungsprozesse in der Wissensgesellschaft: Was heißt Globalisierung?“. In 15 von 29 Semestern hat STEINLECHNER am Institut für Erziehungswissenschaften keine Lehrveranstaltungen gehalten.¹⁵ Er war jedoch zeitweise auch als Lehrbeauftragter an der Innsbrucker Fakultät für Architektur und Bauingenieurwesen tätig. Dort hat er für Architektur-Studenten Vorlesungen über „Theorie der Moderne“, „Wunschproduktion und Bauproduktion“ sowie „Theorie der Semantik“ angeboten.

Als Erstbegutachter von Dissertationen ist STEINLECHNER nicht in Erscheinung getreten. Nennenswerte *Veröffentlichungen* zur Erziehungswissenschaft liegen nicht vor. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist er nie zitiert worden. Sein Interesse galt vorwiegend der Verbreitung von psychoanalytischem Gedankengut in gesellschaftskritischer und -reformerischer Absicht nach der Devise „Ich bin kein Verteidiger von normierten Lebensformen; mich interessiert der Eigen-Sinn des konkreten Menschen“.¹⁶

¹⁴ Ebenda, 64.

¹⁵ Vorlesungsverzeichnisse SS 1988 bis SS 2002. UAI.

¹⁶ STEINLECHNER in FISCHER/STEINLECHNER 1992, 124.

Ein Aktionsfeld dafür hat er im Jahre 2000 als Geschäftsführer des „Tiroler Zukunftszentrums“ gefunden. Es ist vom Präsidenten der Tiroler Arbeiterkammer FRITZ DINKHAUSER (ÖVP) als „Denkwerkstatt für alle Tiroler“ mit 10,2 Millionen Euro aus Arbeitnehmermitteln nach den Ideen STEINLECHNERS eingerichtet und mit einem Jahresbudget von 1,8 Millionen Euro ausgestattet worden.¹⁷ Dessen Ideen sind jedoch über vage Schlagworte nicht hinausgekommen: „praxisnahe Erforschung des Themas ‚Zukunftsarbeit und Zukunftsleben in Tirol‘“¹⁸; „Marktplatz der Begegnung“ sein; ein „Modell für neue Arbeitswelten“ und eine „neue Kultur der Zusammenarbeit entwickeln“. Als Motto wurde verkündet: „Bildung kann erotisch sein“; „Wir wollen, daß Bildung Spaß macht und etwas Erotisches ist“¹⁹. Man wolle allerdings „kein Ausbildungszentrum werden“, keine Schulungen oder Kurse durchführen. „Wir haben einen anderen Schwerpunkt: uns geht es um den selbstbewußten Menschen“; „unsere Aufgabe ist das Bewußtmachen, nicht das Anbieten von Schulungen“; „wir wollen Nachdenkgruppen einrichten, neue Bildungsmodelle entwerfen“.²⁰ Man wolle „Bildungsberatung und -begleitung anbieten“, aber „auch der Grundlagenforschung“ dienen.²¹ Nach zweijähriger Propagierung dieser kostspieligen Scharlatanerie wurde das „Zukunftszentrum Tirol“ am 16. März 2002 eröffnet²². Den bombastischen Ankündigungen sind keine Leistungen gefolgt. STEINLECHNER wurde schon im gleichen Jahr als Geschäftsführer abgelöst²³, nachdem seine Ideen mit großer Verspätung auch von den Tiroler Medien und Politikern als Luftschlösser erkannt worden sind²⁴.

¹⁷ Journal Tirol, 3.2.2000; Tiroler Tageszeitung, 6.12.2001.

¹⁸ Kurier (Techno-Tirol), Oktober 2000, 4.

¹⁹ Tiroler Tageszeitung, 28.9.2000; Kurier, Oktober 2000, 4.

²⁰ Tiroler Tageszeitung, 9.3.2002, 9.

²¹ Tiroler Tageszeitung, 6.12.2001.

²² Bericht mit Fotos in der Tiroler Tageszeitung, 19.3.2002, 8.

²³ Tiroler Tageszeitung, 30.7.2002, 4 und 31.7.2002.

²⁴ Vgl. FRANK STAUD: DINKHAUSERS Pleite mit der Zukunft. Tiroler Tageszeitung, 5.4.2003, 5. Dort wurde FRITZ DINKHAUSER öffentlich zum Geständnis aufgefordert, „daß sein AK-Zukunftszentrum eine Schnapsidee war“.

21j. HANS JÖRG WALTER hat am 31. Juli 1989 im Alter von 48 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaften einschließlich psychoanalytische Theorie und angewandte Psychoanalyse*“ erworben¹.

Er wurde am 11. März 1941 als Sohn eines promovierten Beamten in Innsbruck geboren². Nach der Reifeprüfung am dortigen Bundes-Realgymnasium hat er 1959/60 den Abiturientenkurs an der Bundes-Handelsakademie besucht. Von 1960 bis 1967 hat er an der Universität Innsbruck ein Lehramtsstudium der Philosophie (einschließlich Psychologie) und Geschichte durchgeführt. Dieses Studium hat er am 4. Dezember 1968 mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen³. Von 1968 bis 1970 arbeitete er nebenberuflich als Lehrer an der Höheren Bundes-Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe und von 1970 bis 1979 als Pädagogik-Lehrer an der Bundes-Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Innsbruck. Parallel dazu absolvierte er ein Doktoratsstudium der Pädagogik und Psychologie, das am 27. Mai 1972 mit der Promotion zum Doktor der Philosophie beendet wurde. Das Thema seiner von den Professoren RUMPF und WEISS begutachteten *Dissertation* lautete: „Methodenkritische Untersuchung zur Messung der Leistungsmotivation“.⁴ Es handelte sich um eine empirisch-statistische Teil-Studie im Rahmen des Forschungsprojektes „Leistung und leistungsrelevante Werthaltungen bei Schülern Allgemeinbildender Höherer Schulen“, das vom Institut für Erziehungswissenschaft an Innsbrucker Gymnasien durchgeführt worden ist. Sie war am „Wissenschaftsmodell des Kritischen Rationalismus“ orientiert, dem WALTER damals noch gefolgt ist⁵.

Schon Ende 1968 ist er auf Betreiben seines Philosophieprofessors WINDISCHER als Wissenschaftliche Hilfskraft in das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaft eingetreten, das zu dieser Zeit nach dem Abgang BREZINKAS keinen Vorstand besaß. WALTER war damals noch ohne eine über das Lehramtsstudium hinausgehende pädagogi-

¹ Vorlesungsverzeichnis der Universität Innsbruck SS 1998, 416.

² Biographische Angaben nach Lebenslauf am Ende der Dissertation von 1972; R. WEISS 1974, 18; „Leitfaden“ des Instituts 1997, 36–39; IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 91–93. Campusinfo Erziehungswissenschaften Uni Innsbruck, 11.11.2002. Im KÜRSCHNER 2001, 3428 keine Personaldaten.

³ Nachrichtenblatt der Universität Innsbruck 1968/69, 68.

⁴ Nachrichtenblatt 1971/72, 81 und 94.

⁵ WALTER 1989, 4.

sche Ausbildung und ohne Studienabschluß im Fach Pädagogik. Trotzdem rückte er bereits 1969 zum Assistenten auf.⁶

Die Habilitation ist 17 Jahre nach der Promotion erfolgt. Als Grundlage diente eine *Habilitationsschrift* über „Erzählen als Methode. Schritte zur erziehungswissenschaftlichen Psychoanalyse“. Sie ist ungedruckt geblieben und umfaßt 255 Seiten. Ihr Ziel war es, „Ansätze“ einer „psychoanalytischen Handlungstheorie zum Erzählen ... zu gewinnen und Teile zu entwickeln“⁷. Das geschah im ersten Hauptteil, der ungefähr die Hälfte der Schrift ausmacht, durch Interpretation einschlägiger Texte von FREUD, ALFRED LORENZER, HEINZ KOHUT, ROY SCHAFER und DONALD P. SPENCE sowie der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und der Gesprächsanalysen von ERVING GOFFMANN. Im zweiten Hauptteil wurde die „psychoanalytisch-pädagogische Praxis“ und „Forschung“ in einer „Erzählgruppe“ beschrieben, die „Erinnerungsarbeit“ zum Thema „Meine Erziehungsgeschichte“ betrieben hat. Im dritten Teil ging es darum, wie Psychoanalyse im Studium der Erziehungswissenschaft vermittelt und angeeignet werden kann. Grundlage waren skizzenhafte Erfahrungsberichte über die psychoanalytischen Lehrveranstaltungen, die WALTER – teilweise in Zusammenarbeit mit RATHMAYR – am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften durchgeführt hat.

Zu diesen der Pädagogik fremden Themen ist es gekommen, weil die Psychoanalyse „nach einer Zeit positivistischer Verachtung“ am Institut „zunehmende Beachtung gefunden hat“ und „heute als eine die Pädagogik/Erziehungswissenschaft grundlegende sozialwissenschaftliche Theorie erkannt wird“.⁸ WALTER hat diese von RUMPF ausgegangene Entwicklung⁹ gefördert und beschleunigt, seit er im „Innsbrucker Arbeitskreis für Psychoanalyse“ zum Psychoanalytiker ausgebildet worden ist (Graduierung 1987). Vorausgegangen war die Ausbildung zum Gruppentrainer im „Österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik“ (Graduierung 1982). Seither führte er die Berufsbezeichnungen „Psychoanalytiker und Psychotherapeut, Gruppentrainer“¹⁰ und war im „Tiroler Psychotherapieführer“ unter

⁶ Vgl. in diesem Buch S. 579. Im Vorlesungsverzeichnis der Universität Innsbruck erstmals im SS 1969, 218 (mit dem Titel LAK = Lehramtskandidat) genannt; als Assistent bezeichnet erstmals SS 1970, 231.

⁷ WALTER 1989, 244.

⁸ WALTER 1989, 5.

⁹ WALTER 2003, 132.

¹⁰ Campusinfo 2002, 1.

den Vertretern der „Psychoanalyse“ eingetragen.¹¹ Damit ist bei ihm die „Neufassung der Psychoanalyse als Kommunikations- und Beziehungstheorie“ wie als „Gesellschafts- und Kulturtheorie“ gemeint.¹²

Als Begründung dafür, daß er sich auf einer der Erziehungswissenschaft gewidmeten Assistentenstelle zunehmend mit der Psychoanalyse befaßt hat, hat WALTER Folgendes angegeben. Nach seinem Wissenschaftsverständnis sei „die soziale Wirklichkeit als eine interpretierte aufzufassen Personen handeln in der Alltagswirklichkeit auf der Grundlage von Interpretationen von Situationen und von Selbst- und Fremdinterpretationen in diesem situativen Kontext“. In der „wissenschaftlichen Reflexion“ werde dieses „Selbstverständnis alltäglicher Interpretationen ... aufgelöst; es wird davon ausgegangen, daß der Sinngehalt von Handlungen in Situationen tiefer und weiter reicht, als dem subjektiven Verständnis im alltäglichen Handlungszusammenhang zugänglich ist, obgleich er in diesem Handeln enthalten ist“. Deshalb sei eine „Rekonstruktion dieses Sinngehalts“ vorzunehmen mit dem Ziel der „Ausarbeitung theoretischer Konstrukte, die die lebenspraktischen Erfahrungen systematisieren“. Das erfolge in zweifacher Weise: der „Sinngehalt“ könne erstens „erschlossen werden, indem die subjektiven Erlebnis- und Handlungsfiguren verstanden werden“, zweitens indem auch „die Organisationsformen des gesellschaftlichen Lebens analysiert werden. Beide Zugangsweisen sind geschichtlich und verweisen aufeinander.“¹³ So weit ist die Argumentation einleuchtend und spätestens seit WILHELM DILTHEY (1833–1911) und MAX WEBER (1864–1920) in den verstehenden Kultur- und Sozialwissenschaften anerkannt. WALTER gab jedoch keinerlei Begründung dafür, warum unter den vielen Möglichkeiten, „Sinngehalt“ zu rekonstruieren, der Psychoanalyse ein Monopol zukommen soll. Er ging einfach von psychoanalytischen Glaubenssätzen aus und ignorierte alles, was inhaltlich und methodisch gegen sie spricht.

Ebenso willkürlich und dogmatisch war sein Versuch, eine Beziehung zwischen seinen psychoanalytischen „Reflexionen“ und der Erziehungswissenschaft herzustellen. Als Mittel dazu diente ihm die Umdefinition des überlieferten Gegenstandes der Pädagogik. Er behauptete zunächst stark übertreibend, daß „keine selbstverständlich

¹¹ FISCHER/STEINLECHNER 1992, 169.

¹² Vgl. WALTER: Psychoanalytischer Theoriebereich. In: Institut für Erziehungswissenschaften WS 1997/98, 31–33.

¹³ WALTER 1989, 4; ähnlich im „Leitfaden“ 1997, 37.

geteilte Auffassung davon besteht, was der Gegenstandsbereich dieser Wissenschaft ist, in welche Arbeitsfelder sie sich gliedert, wie der methodische Zugang beschaffen ist und von welcher Art die theoretischen Erkenntnisse sind“. Sodann wurde die „Sozialisation“ zu jenem „Grundthema“ erklärt, auf das sich die Erziehungswissenschaft neuerdings hinbewege: „der Prozeß der Personalisation im Geflecht von Interaktionen, die ihre Formierung durch die gesellschaftlichen und kulturellen Arbeits- und Lebensverhältnisse erhalten. Das Kernthema dabei ist die Interaktion zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden.“ Diese „Bewegung der Erziehungswissenschaft“ sei eine „offene Bewegung“. In der „Entfaltung einer erziehungswissenschaftlichen Psychoanalyse“ sah er einen Beitrag dazu, „das Wissenschaftsverständnis, das in dieser Bewegung produziert wird, einzuholen“. ¹⁴ Dementsprechend hat er sich von der Ansicht „abgesetzt“, daß es im Pädagogikstudium „um Erziehungsfragen geht“. Für ihn geht es vielmehr „um Personalisation im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext“. „Dieses Wissenschaftsverständnis vollzieht sich im Überschreiten der traditionell gezogenen Wissenschaftsgrenzen“. ¹⁵

Dieses „Wissenschaftsverständnis“ WALTERS ist allerdings so grenzenlos „offen“, daß von den klassischen Themen und Inhalten der Pädagogik nichts mehr zu sehen ist. Begrifflich wie systematisch gehört seine Habilitationsschrift zur Gänze zur Theorie der Psychoanalyse mit Anlehnung an die Soziolinguistik. Seine „Reflexionen“ ließen erziehungswissenschaftliche Texte, die nicht von Psychoanalytikern stammen, vollständig unbeachtet. Deshalb war die Fachbestimmung seiner Lehrbefugnis sachlich unzutreffend. Sie hätte korrekt lauten müssen: „Psychoanalytische Theorie und angewandte Psychoanalyse“. Als Beweis für „die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches“ *Erziehungswissenschaft* „und die Fähigkeit zu seiner Förderung“ ¹⁶ war die Habilitationsschrift ungeeignet.

In seinen *Lehrveranstaltungen* hat sich WALTER zunächst nur schrittweise und erst ab 1988 zur Gänze auf Psychoanalyse spezialisiert. Am Anfang standen *Übungen* und *Seminare* über „Pädagogische Fachliteratur“ (erstmal WS 1969/70), „Erstellung von Lehrprogrammen“, „Schulische Sozialisation“, „Lernpsychologie“, „Wissenschaftstheoretische Probleme der Erziehungswissenschaft“, „Probleme außerschuli-

¹⁴ WALTER 1989, 5.

¹⁵ WALTER im „Leitfaden“ 1997, 37.

¹⁶ UOG 1975, § 36, 3.

scher Jugendbildung“, „Trainingsmethoden zur Veränderung des Erziehverhaltens“, „Erziehungsberatung“, „Sozialpsychologie des Lehrens“, „Didaktik der Vorschulerziehung“, „Elternbücher“ und „Elternbildung“ (SS 1979).

In seinen *Vorlesungen* hat er das Thema „Psychoanalyse und Erziehung“ erstmals im SS 1973 behandelt. Weitere Themen waren: „Familie und Erziehung“, „Gruppendynamik/Kleingruppenforschung“, „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“ (erstmalig SS 1977), „Gruppenpädagogik“, „Familiendynamik“, „Sozialgeschichte der Kindheit“, „Adolezenzkrise“, „Rollentheorie“, „Geschlechtsrollen: Die Problematik rollenspezifischer Erziehung“, „Wissenschaftstheorie“, „Geschichte der Pädagogik“, „Familienleben“, „Gruppenprozesse“, „Modelle der Beratung“, „Theorien zur Identitätsbildung: Psychoanalyse“ (erstmalig SS 1981), „Interpretative Methoden“, „Psychoanalytische Konzepte zur Eltern-Kind-Interaktion“, „Subjektive Probleme sozialpädagogischer Arbeit“, „Historische Familienforschung“, „Biographische Forschungsverfahren“, „Alltagstheorie“, „Qualitative Forschungsmethoden“, „Narrative Pädagogik“, „Zur Geschichte des Körpers“ (mit RATHMAYR), „Psychoanalytische Sozialforschung“ (SS 1988), „Psychoanalytische Entwicklungstheorie“, „Einführung in die psychoanalytische Therapie“, „Psychoanalytische Pädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts“, „Ödipus in der Psychoanalyse“, „Dyade-Triade-System“, „Psychoanalyse und Literatur“, „Psychoanalyse: Erkenntnistheoretische Vertiefungen“, „Das Schicksal des Subjekts“ (mit RATHMAYR).

Ab 1980 häuften sich „Kommunikationsseminare“ und „Themenbezogene Selbsterfahrungsgruppen“ zum Thema „Meine Erziehungsgeschichte“. Weitere Themen der *Proseminare*, *Seminare*, *Übungen* und *Arbeitsgemeinschaften* waren: „Gruppenpsychoanalyse“, „Didaktische Feldforschung“, „Psychoanalytische Lektüre“, „Texte zur Geschichte der Seele“ (mit RATHMAYR), „Väter und Kinder“ (mit HIERDEIS), „Radikaler Konstruktivismus“, „Lektüre zur männlichen Sexualität“, „Geschwister-Beziehung“, „Die Ödipalisierung des Kindes“ (mit RATHMAYR), „Un/sichtbare Geschwister/bindungen“, „Familiengeschichten“, „Methode der Psychoanalyse“, „Subjektwerdung bei LORENZER und LACAN“, „Analytische Dramaarbeit“, „Neurosenlehre“ (mit HIERDEIS), „Psychoanalytische Pädagogik“ (mit HIERDEIS), „Briefwechsel und Autobiographien (alt)österreichischer Autoren des 20. Jahrhunderts“, „Geschlechterbeziehung – Geschlechterdifferenz“, „Psychoanalytische Analysen des Religionsverlustes“, „Wissenschafts-

theorie der Psychoanalyse“, „Lebensgeschichtliche Spurensuche“, „Lebenslauf und Todestrieb“, „Psychoanalyse und Surrealismus“, „Fallgeschichten“, „Das Unbewußte in der Psychoanalyse und in angrenzenden Wissenschaften“, „Kulturanalytische Forschungsmethoden“, „Narrative Psychoanalyse“, „Die Traumdeutung“, „Strukturalismus oder Psychoanalyse: LAPLANCHE“, „Homo 2000. Theorien des Subjekts in der Moderne“, „Wien um 1900 – FREUDS Wien“, „Das Selbst und die Anderen – Psychoanalyse und Narzismustheorie“, „Psychoanalyse und Linguistik“. ¹⁷

Als erster Gutachter hat WALTER folgende 8 *Dissertationen* angenommen¹⁸:

MANFRED DEISER: Ich bin der jüngere Bruder (1990);

ANDREA WILBURGER: Die Bedeutung von MARTIN BUBERS Menschenbild für die Psychotherapie: diskutiert anhand der Gestaltherapie und der Beziehungsanalyse von THEA BAURIEDL (1990);

BARBARA FRITZ: Schwerpunkte – schwere Punkte im alltäglichen und allnächtlichen Leben der Bäuerinnen X, J, M und Z. Eine narrative Studie anhand dreier lebensgeschichtlicher Berichte, verknüpft mit spezifischen soziokulturellen Merkmalen des Kleinwalsertales (1991);

DORIS DAURER: Philosophieren mit Kindern (1997);

RUDOLF STURMER: Das Kind als Eigentum und das Unbehagen in der Familie. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Thesen von ALICE MILLER (1997);

ALOIS WECHSELBERGER: Es werde Ich. Versuch einer sprachphilosophischen Definition des psychoanalytischen Subjekts (1997);

REGINA IRENE BLAAS: Die Relevanz der Viabilität für eine ganzheitliche Wissenschaft. Das 4-Dimensionen-Modell in Konstruktivismus und Systemtheorie als theoretische Grundlage für ein verantwortungsvolles Miteinander (2001);

ELISABETH SORGO: Die Brüste der Frauen – ein Symbol des Lebens oder des Todes? (2001).

WALTERS Interesse für Psychoanalyse war so einseitig und mächtig, daß er sich auch in seinen *Publikationen*¹⁹ um die Erziehungswissenschaft nicht gekümmert hat, obgleich er einen Dienstposten besetzte, der ihn zur Arbeit in diesem Fach verpflichtete. Weder zur Pädagogik noch zur Theorie der Psychoanalyse liegt von ihm eine Monographie vor. Seit seiner Habilitation sind lediglich rund 10 Aufsätze zur Psychoanalyse und Gruppendynamik²⁰ erschienen. Selbst dann, wenn im Titel ein Bezug zur Erziehungswissenschaft angekündigt war – wie im

¹⁷ Nach den Vorlesungsverzeichnissen WS 1969/70 bis SS 2002. UAI.

¹⁸ Nach ZfP 37 (1991), 500 bis 48 (2002), 484.

¹⁹ Liste bei WALTER: Campusinfo 2002, 3.

²⁰ WALTER 1996a.

Aufsatz „Der psychoanalytische Ödipus und die Erziehungswissenschaft“²¹ –, suchte man ihn im Text vergeblich.

Einzige Ausnahme war ein gemeinsam mit HIERDEIS verfaßter Taschenbuch-Beitrag von 13 Seiten über „Psychoanalytische Erziehungswissenschaft“²². Darin wurden als Beweise für den „Institutionalisierungsprozeß“ dieser Richtung angeführt, daß WALTER 1988 als erster an einer deutschsprachigen Universität die Lehrbefugnis für sie erhalten hat und daß das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1993 einen vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck vorgelegten Studienplan genehmigt hat, in dem „Psychoanalytische Pädagogik“ als Studienschwerpunkt im 2. Studienabschnitt gewählt werden kann.²³ Rühmend wurde erwähnt, daß „HANS JÖRG WALTER an der Universität Innsbruck bereits 1974 damit begonnen“ hat, „pädagogische und psychoanalytische Theorien in einen (auch hochschuldidaktisch wirksamen) Reflexionszusammenhang zu bringen, der ... 1993 seinen organisatorischen Ort im Studienplan des dortigen Instituts für Erziehungswissenschaften gefunden hat“²⁴. Tatsächlich ist dieser „Reflexionszusammenhang“ ausgeblieben, weil WALTER „pädagogische Theorien“ ignoriert und sich ausschließlich mit „psychoanalytischen Theorien“ und ihrer didaktischen Vermittlung²⁵ befaßt hat. Dem entspricht, daß er in der „Zeitschrift für Pädagogik“ weder publiziert hat noch je zitiert worden ist²⁶.

21k. FRANZ KROATH hat am 31. Mai 1990 im Alter von 47 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaften*“ erworben¹.

Er wurde am 3. September 1942 als ältester Sohn eines Arztes in Graz geboren und hatte drei jüngere Geschwister². Er besuchte das

²¹ WALTER 1992.

²² HIERDEIS/WALTER 1996.

²³ Ebenda, 467.

²⁴ Ebenda, 468.

²⁵ Vgl. WALTER 1987.

²⁶ Vgl. in diesem Werk Band 3, Anhang 2b.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck, SS 2001, 483.

² Biographische Angaben nach dem Lebenslauf in der Dissertation 1972; R. WEISS 1974, 20; „Leitfaden“ des Instituts 1997, 54–57; HERBER/HOFMANN 1998, 272f.; Lebenslauf vom 24.5.2002, PAB. Im KIRSCHNER 2003, 1806 keine Angaben.

Akademische Gymnasium seiner Heimatstadt. Nach der Matura im Juni 1960 leistete er 15 Monate Militärdienst im österreichischen Bundesheer. Von 1961 bis 1967 hat er sich an der Grazer Universität dem Lehramtsstudium der Fächer Latein und Leibeseziehung gewidmet und es 1967 mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen. Es folgte mittels eines Fulbright-Stipendiums ein zweijähriger Aufenthalt als Deutsch-Assistent in den USA, wo er nebenbei an der University of Vermont Psychologie und Erziehungswissenschaft studierte und den Grad eines Masters in Education erwarb. 1969/70 war er Vertragsassistent am Institut für Leibeseziehung der Universität Innsbruck und absolvierte daneben das Probejahr als Lehramtskandidat. Von 1970 bis 1972 arbeitete er als Vertragslehrer am Akademischen Gymnasium, setzte daneben sein Studium der Psychologie fort und schloß es am 27. Mai 1972 mit der Promotion zum Doktor der Philosophie ab. 1972 hat er auch das Lehramtsprüfungszeugnis für die Fächergruppe „Philosophie, Pädagogik und Psychologie“ an Höheren Schulen erworben. Als *Dissertation* hat er eine von Prof. IVO KOHLER und WEISS begutachtete psychodiagnostisch-faktorenanalytische Studie „Zur Aussagekraft sensomotorischer Leistungsmessungen angewandt auf Innsbrucker Volksschulabsolventen des Jahrganges 1970/71“ im Umfang von 90 Seiten vorgelegt. Er ist seit 1968 verheiratet und hat zwei Kinder.

1971 trat KROATH als Assistent in das Institut für Erziehungswissenschaft ein. Daneben arbeitete er von 1976 bis 1983 auch als teilzeitbeschäftigter Vertragslehrer an der Bundes-Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Innsbruck. 1983 verbrachte er drei Monate als Forschungsstipendiat zum Studium der pädagogischen Aktionsforschung bei JOHN ELLIOT am Institute of Education der Universität Cambridge, 1995 ein Forschungssemester an der University of East Anglia und 2001 eines an der Anglia Poly University in Chelmsford (England). Von 1988 bis 1997 war KROATH als Nachfolger von Frau Prof. WIESER Leiter der „Besonderen Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum“ der Universität Innsbruck³.

Seine Habilitation ist 18 Jahre nach der Promotion erfolgt. Die *Habilitationsschrift* hatte den Titel „Der Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen“. Sie umfaßt zwei Bände: der erste im

³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Innsbruck SS 1988, 247 bis SS 1997, 375.

Umfang von 190 Seiten enthält den Forschungsbericht; der zweite im Umfang von 172 Seiten die „Falldaten zu den Fallstudien“. 1991 ist der erste Band als Buch im Umfang von 248 Seiten erschienen.

Im Anschluß an die in England entstandene „teacher-as-researcher-Bewegung“ hat KROATH in acht Fallstudien aus der Praxis der Lehrerfortbildung untersucht, inwieweit Lehrer durch „Selbsterforschung“ ihres Unterrichts – unterstützt durch einen „Evaluator“ und „Facilitator“ in der Rolle des „kritischen Freundes“ – ihre Unterrichtskompetenz verbessern können. Ausgangspunkt war die bekannte Erfahrung, daß die übliche pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudenten zu wenig Hilfen bietet, um den beruflichen Aufgaben und Schwierigkeiten im Schulalltag gewachsen zu sein. Wissenschaftstheoretisch wurde ohne Beachtung der Mehrdeutigkeit des Wortes „Forschung“ vorausgesetzt, daß „die Forschungskompetenz des Praktikers, seine eigene Praxis zu erforschen, gegenüber der Forschungskompetenz des professionellen Forschers als gleichwertig“ anzusehen ist.

Leitend war „ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse: die Veränderung der Schule von innen im Sinn einer Verbesserung des Lebens in ihr dadurch ein Stück voranzutreiben, daß Lehrer, die den Wert selbstbestimmter Fortbildung erkannt haben, initiativ werden und über ihre regionalpolitischen Einflußmöglichkeiten an der Erweiterung selbstbestimmter Fortbildung mitwirken“.

Das Verfahren bestand darin, das „technologisch-rationalistische Verständnis von unterrichtlichem Handeln“ zu erschüttern und Lehrer „durch Übernahme einer Forscherrolle“ herausfinden zu lassen, welches die subjektiven Theorien und Wertvorstellungen sind, die ihrem Unterricht bisher tatsächlich zugrunde lagen.⁴ Die erfolgreichen Beispiele solcher individuellen Selbsterforschungsaktivitäten, über die KROATH anschaulich berichtet hat, „kamen jedoch alle unter den Sonderbedingungen von meist gut dotierten Forschungsprojekten mit qualifizierten Lehrern zustande, nicht jedoch unter den ‚ganz normalen‘ Bedingungen, unter denen in Österreich Lehrerfortbildung betrieben wird“.⁵

Dazu kommt, daß vom „facilitator als Schlüsselfigur für das Gelingen von Selbsterforschung“ geradezu geniale und deshalb seltene Fähigkeiten der Menschenkenntnis und -behandlung gefordert werden: er

⁴ KROATH 1991, 14f.

⁵ Ebenda, 231.

muß als seelenkundiger „Balancekünstler“ so „dialektisch“ vorgehen, daß er einerseits „unterstützend, orientierungsweisend, andererseits infragestellend, ‚dekonstruierend‘“ wirkt, um bei Lehrern, die bereits in „professionellem Routinehandeln“ erstarrt sind, „Veränderungsprozesse in Gang zu bringen“.⁶ Aus diesen und anderen Gründen endet der methodisch aufwendige Erfahrungsbericht, der kasuistisch gut dokumentiert und lehrreich kommentiert ist, skeptisch hinsichtlich der Möglichkeit, eine „forschungsorientierte“ Lehrerfortbildung im Sinne „intensiver *Selbsterforschung*“ auf breiter Basis zu verwirklichen.⁷ Als Analysen der Schulerfahrungen und subjektiven Alltagstheorien einzelner Lehrer behalten KROATHS Studien dank ihres Verzichts auf Schönfärberei dennoch ihren Wert.

Mit *Lehrveranstaltungen* hat KROATH schon 1972 begonnen. Ein Schwerpunkt war und blieb die „Einführung in die Statistik“ und ihre „Anwendungen mit Computereinsatz“, ab 1987 ergänzt durch „Qualitative Verfahren in der Schul- und Unterrichtsforschung“ sowie „Methodologie der Handlungsforschung“. Ein zweiter Schwerpunkt lag zwischen 1974 und 1990 in der „Pädagogischen Diagnostik“. Daneben wurden auch „Grundfragen der sexuellen Sozialisation“, „Erziehungsberatung“, „Sozialisation im Kindes- und Jugendalter“, „Lehrer-Schüler-Interaktion“ und „Theorie des Unterrichts“ behandelt.

Als ihm 1987 die Betreuung des Schulpraktikums der Lehramtsstudenten und die Beratung und Fortbildung ihrer „Betreuungslehrer“ anvertraut wurden, ist KROATH aus dem Institut für Erziehungswissenschaften ausgeschieden und hat sich in Lehre und Forschung ganz auf die Lehrerausbildung und -fortbildung spezialisiert. 1997 wurde er in das neu gegründete „Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung“ übernommen.⁸ Ab 1987 sind Vorlesungen selten geworden. Seither dominieren Proseminare über „Lehrverhaltenstraining“, „Grundlagen des Lehrens und Lernens“, „Studienbegleitende Theorie-Praxis-Reflexion“, „Der Lehrer als Forscher. Einführung in die Aktionsforschung“, „Aspekte der Lehrerrolle“ und Arbeitsgemeinschaften über „Schulanalyse und -entwicklung“.⁹

⁶ Ebenda, 233.

⁷ Ebenda, 237ff. (Hervorhebung durch den Verfasser).

⁸ Zu diesem Institut vgl. in diesem Buch S. 868ff.

⁹ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Innsbruck SS 1972 bis SS 2002.

Als *Arbeitsschwerpunkte* hat KROATH im Jahre 2002 folgende angegeben: „Lehreraus- und -fortbildung; Aktionsforschung/Praxisforschung; wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Aktionsforschungsprojekten; Professionalisierungsforschung; Praktische Theorien von Lehrer/innen; Beratung und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen“.¹⁰

Auf diesen Gebieten liegen auch seine relativ spärlichen *Publikationen*¹¹. Die Habilitationsschrift ist seine einzige Monographie geblieben. Außer drei frühen Aufsätzen zur Jugendsexualität und Sexualerziehung in Österreich (1972, 1982) liegen rund 20 zu „Lehrerbildung und Practitioner Research“ vor, darunter 6 in englischer Sprache. Im Taschenbuch von HIERDEIS/HUG hat er das Stichwort „Evaluation“ behandelt.¹² Von gesamtösterreichischer Bedeutung für die Reform der universitären Lehrerbildung sind zwei gemeinsam mit ERICH MAYR verfaßte Forschungsberichte über die „Evaluation der universitären Lehrer/innen/bildung an der Universität Innsbruck“ (1996) und die „Evaluation der Studieneingangsphase in den Lehramtsstudien an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck“ (1999). Eine Nennung in der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist nie erfolgt¹³.

Als Erstgutachter hat KROATH folgende *Dissertation* angenommen¹⁴:

SIMON BERTEL: Lehrpersonen als forschende Praktiker. Einstellungserhebungen bei Lehrpersonen und Fallstudie über pädagogische Handlungsforschungsprozesse (1997).

21 I. CHRISTINA VON BRAUN hat am 14. Oktober 1992 im Alter von 48 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft und Medientheorie*“ erworben¹.

Sie wurde am 27. Juni 1944 in Rom als Tochter eines Diplomaten geboren und hatte fünf Geschwister.² Nach dem Besuch des Nordsee-

¹⁰ Lebenslauf vom 24.5.2002, PAB.

¹¹ Unveröffentlichte Liste vom 24.5.2002 im PAB; Auswahl bei HERBER/HOFMANN 1998, 273.

¹² KROATH 1996.

¹³ ZfP bis 2003. Vgl. in diesem Werk Band 3, Anhang 2b.

¹⁴ ZfP 44 (1998), 477.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck WS 1997/98, 374.

² Biographische Angaben nach KÜRSCHNER 2001, 344; Fragebogen von 1996 im PAB.

Gymnasiums in St. Peter (Schleswig-Holstein) und Abitur im Jahre 1963 hat sie 1963/64 an der New York University (USA) mit dem Studium der Politikwissenschaft und Soziologie begonnen. Ab 1964 hat sie es an den Universitäten Bonn und Köln fortgesetzt und 1968 in Bonn mit dem Magistergrad abgeschlossen. Von 1969 bis 1981 in Paris lebend hat sie sich seit 1972 freiberuflich der Produktion von kulturhistorischen Film-Dokumentationen, Film-Essays, Dokumentar- und Fernsehspielen gewidmet. Anfangs standen Politik, Gesellschaft und Literatur in Frankreich im Vordergrund, später Kunst, Mythen und Symbolik, Geschlechterpsychologie, Antisemitismus und Feminismus. Bis zum Jahre 2000 hat sie 33 Filme produziert und deren Themen zum Teil auch in Begleitbüchern vertieft und beleuchtet, wie zum Beispiel das Begleitbuch zur Filmtrilogie „Der ewige Judenhaß“ (1990) zeigt. Sie ist konfessionslos, seit 1972 mit einem Psychiater verheiratet und hat zwei Kinder.

Die Promotion wurde BRAUN an der Universität Innsbruck ermöglicht. Sie ist am 6. Juli 1991 erfolgt. Rigorosenfächer waren „Psychoanalyse und Geschichte“ und „Sozialphilosophische Frauenforschung“. Als *Dissertation* diente ihr 1985 erschienenes Buch „Nicht ich. Logik, Lüge, Libido“, das 1990 bereits in dritter Auflage vorlag. Als erster Gutachter war BERNHARD RATHMAYR tätig, als zweiter HANS JÖRG WALTER.

Es handelt sich um eine spekulative Studie über Hysterie als „die große Lehrmeisterin der Widersprüchlichkeit – und des Widerspruchs“³. Die Autorin versucht „kollektive Entwicklungen über einen Zeitraum von mehreren tausend Jahren“ zu beschreiben und will „die abendländische Kultur hinterfragen“, indem sie ihr Denken im Sinne der „Anti-Logik“ „hysterisiert“⁴. Ihre „These“ lautet, „daß sich die Geschichte der abendländischen Kultur als eine Geschichte der Vernichtung des Menschen als Sexualwesen verstehen läßt“.⁵ Sie wird als Kampf zwischen „Logos“ und „Hysterie“ interpretiert, – letztere verstanden als „Verweigerung“ der „epidemisch gewordenen Vernunft“, der „zunehmenden Rationalisierung“ und der „Abstraktion“ als Ausdruck von „Phallosophie“ der Männer.

Auf rund 500 Seiten wird „die Hysterie oder ihre Nachfolgerin, die Magersucht“ als die „Krankheit des Gegenwillens“ gelobt, als „die

³ BRAUN 1985, 9.

⁴ Ebenda, 13.

⁵ Ebenda, 15.

wirkungsvollste Gegenkraft des Logos“, der auf die „Vernichtung des *ichs*“, auf „*ich*-losigkeit“, auf „Maschinenwerdung des Menschen“ aus sei.⁶ Die Hysterie könne „den (ungeplanten) Prozeß der Planbar-Machung des Menschen und der Natur“ zwar nicht verhindern, aber sie könne ihn „(ein wenig) aufhalten, indem sie hier und da einzelnen *ichs* dazu verhilft, dem Logos ihr ‚ICH (n)ich(t)‘ entgegenzuhalten“.

BRAUN bekennt in der Einleitung: „Dieses Buch hat sich gewissermaßen selbst geschrieben. Als ich anfang, wußte ich nicht, wohin es mich führen würde ...“.⁷ Nach sieben Jahren beschreibt sie im Schlußwort, was ihr die Arbeit an ihm gebracht hat, so: „eine gewisse Narrenfreiheit. Wenn es mich ohnehin nicht gibt, kann ich eigentlich auch denken, was ich will. Mir vorzuwerfen, daß ich spekuliere, daß ich ‚unwissenschaftlich‘ oder ‚falsch‘ denke oder gar ‚lüge‘, heißt meine Existenz bestätigen. Aber es gibt mich ja nicht“.⁸

Diese „nicht-logisch“ „hysterisierende“ Denkweise ist nicht der Wissenschaft, sondern der Dichtung zuzurechnen. Logisch betrachtet bestand kein vernünftiger Grund, BRAUNS Beitrag zur „hysterischen Geschichtsschreibung“ als erziehungswissenschaftliche Dissertation anzunehmen. Das war jedoch eine unerläßliche Voraussetzung, um sie habilitieren zu können. Die Habilitation ist schon ein Jahr nach der Promotion erfolgt. Der Titel ihrer *Habilitationsschrift* lautete: „Theorie und Geschichte der Geschlechterverhältnisse und geschlechterdifferenzierenden Erziehungsformen“. Es handelt sich um eine Sammlung von neun Aufsätzen. Sechs davon sind 1989 unter dem Titel „Die schamlose Schönheit des Vergangenen. Zum Verhältnis von Geschlecht und Geschichte“ als Buch erschienen. Die Habilitation ist also als *kumulativ* einzustufen. Drei dieser Aufsätze behandeln den literarischen „Mythos der Geschwisterliebe“ als „eine Art von säkularer Religion“ oder „eine Form von Religionsersatz“. Sie galten der Verfasserin als „Vorarbeiten zu einer ausführlicheren Behandlung des Inzestthemas“. Der siebente Aufsatz trug den Titel „Und der Feind ist Fleisch geworden. Der rassistische Antisemitismus“; der achte: „Die Frau, das Essen und der Tod. Zur Geschichte weiblichen Fastens“; der neunte: „Der Jude‘ und ‚Das Weib‘. Zwei Stereotype des ‚Anderen‘ in der Moderne“. Als Gutachter dienten HIERDEIS, die Bonner Professorin für Geschichte der Neuzeit ANNETTE KUHN und die Soziologin an der Freien Universität

⁶ Ebenda, 483ff.

⁷ Ebenda, 9.

⁸ Ebenda, 489.

Berlin GERBURG TREUSCH-DIETER, die von 1991 bis 1995 als Gastprofessorin für Feministische Pädagogik am Institut tätig war⁹.

Diese als Habilitationsschrift angenommene Sammlung diverser Vortragstexte hat jedenfalls hinsichtlich der Erziehungswissenschaft die gesetzlichen Vorschriften nicht erfüllt. Sie war weder „methodisch einwandfrei durchgeführt“, noch enthielt sie „neue wissenschaftliche Erkenntnisse“, noch bewies sie „die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches und die Fähigkeit zu seiner Förderung“¹⁰. Mit dem Habilitationsfach „Erziehungswissenschaft“ hatte sie überhaupt nichts zu tun. Die Habilitationskommission hat in diesem Fall im Sinne der „Anti-Logik“ des „hysterisierten“ Denkens eine Lüge beschlossen und gegen das Universitätsgesetz verstoßen. Der damalige Bundesminister für Wissenschaft und Forschung ERHARD BUSEK (ÖVP) hat gegen ihren Beschluß jedoch keinen Einspruch erhoben. So kam BRAUN ohne Studium der Erziehungswissenschaft und ohne erziehungswissenschaftliche Dissertation und Habilitationsschrift zur Lehrbefugnis für Erziehungswissenschaft an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck.

Mit *Lehrveranstaltungen* hat sie bereits im Wintersemester 1988/89 – also drei Jahre vor ihrer Promotion – begonnen. Themen ihrer *Seminare* waren: „Sexualbilder im rassistischen Antisemitismus“ (WS 1988/89), „Symbiose und Differenz“, „Historische Aspekte der Magersucht“, „Opfermythen“, „Das Ich und der Andere“, „Konzept der Reinheit“. Dazu kamen drei *Vorlesungen*: „Der Zweifel“, „Geisteswissenschaft und neue Medien“ und „Intellektualität und Weiblichkeit“. Mit dem Sommersemester 1996 endete ihre regelmäßige Lehrtätigkeit in Innsbruck. Als Gastprofessorin hat sie im Sommersemester 1999 unter der Rubrik „Pädagogische Psychologie und Soziologie“ (Kordinator: HIERDEIS) nochmals eine viertägige Blockvorlesung über „Symbol und Symptom. Die Geschichte/das Verhältnis von Zeichen/Semiotik und Körperlichkeit“ gehalten.¹¹

Als erste Gutachterin hat BRAUN folgende 2 *Dissertationen* angenommen¹²:

MELITTA PITTSCHL: Der textuelle Körper. Schreiben und Leiblichkeit am Beispiel von MARIA CARDINAL (1994);

⁹ Biographie: IEA: Bericht der Jahre 1990–2000, 9–14.

¹⁰ UOG 1975, § 36, 3.

¹¹ Auskunft des UAI und Vorlesungsverzeichnisse WS 1990/91 bis SS 2002.

¹² ZfP 41 (1995), 498.

Zweite Gutachterin war Frau WIESER.

ANDREA BRAMBERGER. Verboten Lieben. Bruder-Schwester-Inzest (1994).

Zweiter Gutachter war RATHMAYR.

Von BRAUNS Dissertantinnen ist BRAMBERGER auch zur Habilitation gelangt. Sie hat im Jahre 2000 an der Universität Innsbruck die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „Erziehungswissenschaft“ erworben¹³.

Auf Grund ihrer Habilitation wurde BRAUN 1994 als Professorin für „Kulturtheorie mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Geschichte“ an der Humboldt-Universität in Berlin ernannt. Sie gehört dort dem „Kulturwissenschaftlichen Seminar“ der Philosophischen Fakultät III an und hat keinerlei Verbindung mit der Erziehungswissenschaft. Die an der Innsbrucker Universität erfolgte Vortäuschung der Zugehörigkeit zu diesem Fach war nur ein rechtswidriges Mittel zum Zweck, in einem gesetzlich anerkannten „wissenschaftlichen Fach“¹⁴ das Doktorat zu erwerben und Universitätsdozentin und damit für eine Professur auf ihrem wahren Interessengebiet beruffar zu werden.

Ihre Berliner Antrittsvorlesung hatte das Thema „Versuch über den Schwindel“. Sie hat es zu einem Buch gleichen Titels ausgearbeitet, das 2002 mit dem Untertitel „Religion, Schrift, Bild, Geschlecht“ erschienen ist. Es bietet auf mehr als 600 Seiten eine „vergleichende Betrachtung von Geschlechterbildern und Bildern ‚des Juden‘“, die der „Entschlüsselung von kollektiven Imaginationen“ dienen soll, die angeblich das Denken, Fühlen und „die Körperwahrnehmung des einzelnen – damit natürlich auch meine –“ prägen¹⁵. Ein Bezug zur Erziehungswissenschaft ist darin ebensowenig erkennbar wie in ihren Innsbrucker Schriften zur Qualifizierung als Dozentin für dieses Fach. Diese Qualifizierung war ein Fall von wissenschaftlichem „Schwindel“, der für die Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Innsbruck blamabel ist.

¹³ Vgl. in diesem Buch S. 847ff.

¹⁴ UOG 1975, § 35.1.

¹⁵ BRAUN 2001, 9. Zur Kritik vgl. neben HANS ULRICH GUMBRECHT (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.6.2001, Nr. 133, S. 57) ANDREAS CREMONINI (Neue Zürcher Zeitung, 8.11.2001): „ein unförmiges Dokument kulturwissenschaftlicher Selbsterbauung“; methodisch „vergleichsweise simpel: Analogie, Assoziation und immer wieder eine an den Film gemahnende Montage/Schnitt-Technik sind die flexiblen Figuren, mit denen sie ihre Intuitionen in Szene setzt“.

21m. VOLKER SCHÖNWIESE hat am 3. Dezember 1993 im Alter von 45 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaften/Behinderten- und Integrationspädagogik*“ erworben¹.

Er wurde am 10. Jänner 1948 in Graz als Sohn eines Forstmeisters geboren.² Von 1950 bis 1954 lebte er in Windischgarsten (Oberösterreich) und ab 1954 in Kufstein (Tirol)³. Dort besuchte er die Volksschule, bis er 1958 an Polyarthritits (Gelenksrheumatismus) erkrankte. Das hatte eine dauernde Behinderung zur Folge, die ihn an den Rollstuhl fesselte. Ab 1959 hat er sich als Externist am Bundes-Realgymnasium Kufstein weitergebildet und 1968 die Reifeprüfung bestanden. Danach hat er an der Universität Innsbruck das Studium der Psychologie begonnen – zuerst mit Biologie als Nebenfach, von der er später zur Pädagogik wechselte. Infolge langer Aufenthalte in Krankenhäusern hat sich sein Studium verzögert. Von 1978 bis 1981 hat er daneben eine Ausbildung in Gesprächspsychotherapie absolviert. 1978 wurde er Mit-Initiator einer Selbsthilfegruppe von Behinderten und Nicht-Behinderten in Innsbruck⁴.

Am 14. Juni 1980 schloß SCHÖNWIESE sein Studium mit der Promotion zum Doktor der Philosophie in Psychologie als Hauptfach und Pädagogik als Nebenfach ab. Der Titel seiner *Dissertation* lautete: „Interaktionsbarrieren. Über die Notwendigkeit, das Leben selbst zu bestimmen. Zur Psychologie sozialer Beziehungen zwischen körperlich Behinderten und Nichtbehinderten in einem integrierten Studentenheim“. Die Dissertation umfaßte 163 Seiten und blieb ungedruckt. Erster Gutachter war der Psychologe IVO KOHLER, zweiter der Professor für Soziologie JULIUS MOREL.

Es handelte sich um eine methodisch sorgfältig durchgeführte Feldstudie über das Zusammenleben von 32 schwer körperbehinderten und 30 nichtbehinderten Studierenden im Konrad-Biesalski-Haus in Marburg. Dieses vom Studentenwerk Marburg getragene Wohnheim ver-

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck, SS 1998, 417.

² Biographische Angaben nach dem „Leitfaden“ des Instituts 1997, 29–33; IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 1, 54–68; Internet: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/people/schoenwiese.html>. Im KÜRSCHNER 2003, 3015 keine Angaben. Fotos: Tiroler Tageszeitung, 19.3.1996 und 1.2.1997.

³ Autobiographische Skizze seiner Erziehungsgeschichte als „familiäre Zurichtung“ bei SCHÖNWIESE 1993, 73–75.

⁴ Vgl. den Erfahrungsbericht von 1982 in SCHÖNWIESE 1993, 55–72.

folgte den Zweck, die Integration der Behinderten zu fördern, um die in derartigen Heimen übliche Ghetto-Situation zu vermeiden. Die Befragung in Einzelinterviews nach einem Fragebogenleitfaden mit offenen Fragen fand im Jahre 1975 bei einem einmonatigen Aufenthalt SCHÖNWIESES statt. Die Auswertung erbrachte lehrreiche Erkenntnisse über Selbstbilder und soziale Erfahrungen behinderter Studenten sowie über die integrativen Effekte des Heimes und ihre Grenzen.

Am Ende der Studie wurden „Empfehlungen zur Förderung des Universitätsstudiums schwer Körperbehinderter in Österreich“⁵ gegeben. Darin wurde auch auf Defizite in der Behindertenforschung hingewiesen: „Es fehlen in Österreich alle forschersichen Grundlagen für Maßnahmen, die imstande sind, ‚Integration‘ von einem verbalen Gemeinplatz zu einer realen Möglichkeit werden zu lassen. Es wird empfohlen, an mehreren österreichischen Universitäten (Fachrichtungen Psychologie, Pädagogik oder Soziologie) Lehr- und Forschungsabteilungen für ‚Behindertenpädagogik‘ einzurichten, die Innovationen im Bereich der Behindertenarbeit vorbereiten und forschersich begleiten.“⁶

Von 1980 bis 1982 war SCHÖNWIESE arbeitslos. Am 1. Jänner 1983 erhielt er eine Assistentenstelle am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. 1985 war er an der Gründung des „Mobilen Hilfsdienstes Innsbruck“ beteiligt und diente bis 1993 als Obmann dieses Vereins. Neben der Behindertenselbsthilfe widmete er sich auch der praktischen Behindertenpolitik. Zwischen 1976 und 2001 hat er 145 Referate zu Problemen Behinderter und ihrer Integration gehalten.

Die Habilitation erfolgte 13 Jahre nach der Promotion. Die *Habilitationsschrift* trug den Titel „Integrationspädagogik als nichtaussondernde und aktivierende Behindertenpädagogik“. Sie bestand aus 29 „Texten“ von 3 bis 20 Seiten Länge in chronologischer Reihenfolge, die zwischen 1978 und 1992 veröffentlicht worden sind. Die Habilitation ist also *kumulativ* erfolgt. Die Habilitationsschrift schließt auch eine informative „Auswahl-Bibliographie zum Thema Behinderten- und Integrationspädagogik“ im Umfang von 66 Seiten ein.

Vorangestellt war ein „Rahmentext als Einführung“, der die Unterschiede zwischen der „traditionellen Heil- und Sonderpädagogik“ und

⁵ SCHÖNWIESE 1980, 145–148.

⁶ Ebenda, 147.

der „Integrationspädagogik“ beleuchtet⁷. Erstere gehe „von normativen Vorstellungen vom funktionsfähigen Individuum“ aus und stelle „den individuellen Defekt und dessen Heilung oder Besserung in den Vordergrund“. Daran werde in Sondereinrichtungen nach „defektorientierten“ kausalanalytischen sonderpädagogischen Spezialtheorien gearbeitet, wodurch es zu einer „Stigmatisierung behinderter Menschen“, zu ihrer Aussonderung und Bevormundung komme.

Die „Integrationspädagogik“ als „kritische Behindertenpädagogik“ vertrete dagegen „historisch-kritische, interaktionistische und strukturelle Denkansätze“, in denen das „behinderte Selbst“ (einschließlich des „geistigbehinderten“) als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses interpretiert wird⁸, also einer Summe von Lernvorgängen, die unter günstigeren Umweltbedingungen auch anders hätten verlaufen können. Folglich komme „der Auswahl und Gestaltung der Umwelt auch für behinderte Personen eine besondere Bedeutung zu“, um ihnen mehr Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen. Dazu sei Integration notwendig, die „bei Behinderten die Fähigkeit zur Autonomie und Selbstbestimmung ermöglicht“ und „bei Nichtbehinderten den Abbau von Angstabwehr und Ausschließungs-Wunsch“. „Behindertenpädagogik hat also vorrangig *Integrationspädagogik* zu sein und an den für die Ermöglichung von Integration nötigen Rahmenbedingungen, Qualifikationen und Hilfestellungen zu arbeiten; auf die Schule bezogen heißt das z.B., an der Entwicklung integrativer Didaktik und geeigneter organisatorischer Maßnahmen zu arbeiten.“⁹ „Am leichtesten“ sei die schulische Integration „durch die Verwendung von Formen des Projektunterrichts zu verwirklichen“¹⁰.

SCHÖNWIESES „Texte“ reichen thematisch von praktischer Behindertenpolitik bis zu moralphilosophischen Analysen der aktuellen Diskussionen über Euthanasie und die „Neubewertung des Lebens“, von der Psychologie behinderter Menschen bis zu „Grundsätze(n) zur Übernahme des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern in das Regelschulsystem“. Sie beeindrucken durch Sach- und Literaturkenntnis, klare Argumentation, Mut zu scharfer Kritik und moralisch engagierte Parteinahme.

⁷ SCHÖNWIESE 1993, 5ff.

⁸ Ebenda, 9f.

⁹ Ebenda, 18f.

¹⁰ Ebenda, 22.

Selbständige *Lehrveranstaltungen* hat SCHÖNWIESE schon seit 1983 gehalten. In forschungsmethodischer Hinsicht hat er sich auf „Qualitative Methoden“ konzentriert. „Alltagstheorie“, „Konstruktion und Rekonstruktion des Alltags“ kehrten als Themen regelmäßig wieder. Inhaltlich standen „Behindertenpädagogik“ und „Psychosoziale Hilfe im Pflegebereich für ein selbstbestimmtes Leben“ im Zentrum. Dazu gehörten auch *Vorlesungen* über „Heimerziehung“, „Gesellschaftliche Stellung von Behinderten“, „Selbsthilfegruppen“, „Ambulante Dienste für Behinderte“, „Sexualität und Behinderung“, „Psychosoziale Arbeit in Tirol“, „Aktuelle Aspekte schulischer Integration“, „Integration und Schulpolitik“, „Gemeindenaher psychosoziale Arbeit“, „Gesellschaftliche Bedingungen psychosozialer Arbeit“ und „Historische Aspekte von Behinderung“. In *Seminaren* wurden folgende Themen behandelt: „Stigmatisierungstheorie“, „Neue ‚Euthanasie‘-Debatte: Ursachen und Folgen“, „Schulische Integration in Tirol im internationalen Vergleich“, „Behinderte Sexualität“, „Der Blick auf behinderte Menschen. Historische, gesellschaftliche und biographische Dimensionen“, „Stigma und AußenseiterInnenkarriere“.¹¹

Im Sommersemester 1996 war er nebenberuflich mit einem zweistündigen Seminar über „Sexualität und Behinderung“ als *Gastprofessor* an der Universität Klagenfurt tätig; im Sommersemester 1997 neuerlich mit einer Vorlesung über „Grundlagen der Behinderten- und Integrationspädagogik“. Im Sommersemester 1998 folgte eine Gastprofessur an der Universität Graz mit einer Vorlesung über „Grundsätze integrativer Pädagogik“ und zwei einstündigen Seminaren über „Behindertensexualität“ und „Themenfelder der Praxis integrativer Behindertenarbeit“. Dazu kamen zwischen 1998 und 2001 vier *Lehraufträge* an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät Brixen (Südtirol) und im Sommersemester 2001 ein Lehrauftrag an der Universität Wien.

Als erster Gutachter hat SCHÖNWIESE bis 2002 folgende 8 *Dissertationen* angenommen¹²:

SUSANNE BEWS: Integration in der Volksschule. Entwicklungsprozesse im Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Realität (1991); als Buch veröffentlicht unter dem Titel: Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen. (Band 2 der Reihe: Impulse. Arbeiten aus dem Institut für Erzie-

¹¹ Nach den Vorlesungsverzeichnissen im UAI: WS 1983/84 bis SS 2002.

¹² Nach ZIP 38 (1992), 515 bis 49 (2003), 474.

- lungswissenschaften an der Universität Innsbruck, Neue Folge). Innsbruck 1992 (Österreichischer Studienverlag);
- CHRISTIAN HÖTZENDORFER: Die Kriminalisierung der Unseßhaften (1995);
- HERBERT LUTZ: Die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: Darstellung bestehender Ansätze und Diskussion eines Entwurfs für ein integratives Konzept der Berufsvorbereitung (1997);
- MEINHARD ERLACHER: Orientierungshilfen zur Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung zur Bewältigung von Alltagsproblemen (1999);
- MARIA-LUISE MARQUART-SCHNETZER: Zusammenhänge. Zur Thematik der schulischen Integration unter besonderer Berücksichtigung schweizerisch-st.gallischer Verhältnisse (1999);
- ALBIN OBERHAMMER: Geistig behindert werden. Gesellschaftliche und sozialpolitische Hindernisse für „geistig behinderte“ Menschen, ein selbstbestimmtes Leben unter normalen Rahmenbedingungen zu führen (2002);
- BEATE SCHWARZ: Frühkindliche Deprivation und basale Wahrnehmung (2002);
- EVA WIESER: „Ich bin wegen dem genauso wertvoll wie andere!“ Zur Bedeutung von Scham bei stotternden Menschen (2002).

In seinen *Publikationen* ist SCHÖNWIESE – wie schon in den gesammelten Texten seiner Habilitationsschrift – weiterhin bei kurzen praxisbezogenen Aufsätzen zu aktuellen Behinderten-Themen geblieben. Sie sind frei von Selbstmitleid und haben auf Grund seiner eigenen Erfahrungen als behinderter Mensch einen realistischen, gesellschaftskritischen und kämpferisch fordernden Grundzug. Nach den Regeln der „Aktionsforschung“ verbindet er darin kritische Analysen aus der Sicht eines teilnehmenden Beobachters mit Werbung für konkrete Reformprogramme. Er versteht sich nicht nur als „Wissenschaftsarbeiter“, sondern auch als „Aktivist einer kritischen Behindertenbewegung“, der „immer mehr zu einem Akteur und Protokollant von sozialpolitischer Innovation“ wurde.¹³ Das ging allerdings auf Kosten jener wissenschaftlich gründlichen „Behindertenforschung“, die er selbst 1980 am Schluß seiner Dissertation gefordert hat.

Zur Vorbereitung dieser Forschung hat er ein „Dokumentations- und Beratungszentrum für Integrationsfragen“ aufgebaut, das als Internet-Volltext-Bibliothek unter dem Namen BIDOK alle Texte und Daten über die „Integration behinderter Menschen“ sammelt und aus Spenden gut dotiert worden ist¹⁴. Zur Ausarbeitung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der postulierten „Integrationspädagogik“ ist es jedoch noch nicht gekommen. Bloße Behauptungen, es gebe ein

¹³ SCHÖNWIESE 1991, 138.

¹⁴ Tiroler Tageszeitung vom 19.3.1996 und 12.3.1999.

„Grundrecht auf Nichtaussonderung“¹⁵ und Behinderung sei vor allem ein „behindert werden“ durch „institutionelle Separation“ in „totalen Institutionen“ (ERVING GOFFMANN) – zum Beispiel durch ein differenziertes Heim- oder Sonderschulwesen –, genügen dafür nicht.

Die leitende Idee SCHÖNWIESES, „daß nicht ‚objektive Schädigungen‘, sondern soziale Definitionsprozesse Behinderung konstituieren“¹⁶, enthält nur eine Teilwahrheit und ist ebenso einseitig wie sein Argument, daß „die Notwendigkeit sozialen Lernens aller Kinder am meisten für die Integration von Behinderten und Nichtbehinderten“ spricht¹⁷. Seine pauschale Abwertung der wissenschaftlich relativ hoch entwickelten und differenzierten Sonderpädagogik und die vollständige Ignorierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bringen die Gefahr mit sich, daß die Innsbrucker „kritische Behindertenpädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin wie als Ausbildungszweig für Erziehungsberufe trotz verdienstvoller Denkanstöße¹⁸ ins Abseits einer „sozialarbeiterischen Gegenkultur“¹⁹ gerät.

2In. ROLF NEMITZ hat am 7. Dezember 1994 im Alter von 46 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben.

Er wurde am 5. Juni 1948 in Neukirchen (Kreis Moers/Nordrhein-Westfalen) als zweites von fünf Kindern eines Bergbau-Beamten und späteren Diplom-Ingenieurs geboren¹. Er besuchte das mathematisch-naturwissenschaftliche Otto-Hahn-Gymnasium in Dinslaken. Nach dem Abitur studierte er von 1967 bis 1971 an den Universitäten Bonn und Marburg Germanistik und Geschichte. Ab 1971 setzte er sein Studium an der Freien Universität Berlin fort und wechselte dort vom Fach Geschichte zur Philosophie. 1977 schloß er sein Studium der Philosophie und Germanistik mit der Magisterprüfung „mit Auszeichnung“ ab. Seine *Magisterarbeit* behandelte das Thema „Der Begriff der

¹⁵ SCHÖNWIESE 1996, 111.

¹⁶ Ebenda, 114f.

¹⁷ Ebenda, 118.

¹⁸ Vgl. neben SCHÖNWIESE 1993 z.B. auch 1994 und 2003.

¹⁹ SCHÖNWIESE 1993, 110.

¹ Biographische Angaben nach einem „Lebenslauf“ von 2002, für den Herrn Dozenten NEMITZ auch an dieser Stelle gedankt sei, und einem Interview am 21.9.2002; KÜRSCHNER 2003, 2325. Zur Entstehungsgeschichte der Dissertation vgl. NEMITZ 1996, 19.

Technik bei MARCUSE und seinen Nachfolgern“². Eine Lehramts- oder eine andere pädagogische Berufsausbildung ist nicht erfolgt. Schon deswegen kam es auch nicht zu einer erzieherischen Berufspraxis mit Kindern oder Jugendlichen.

1978 erhielt NEMITZ ohne psychologisches Studium eine Stelle als Wissenschaftlicher Assistent am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin bei Prof. KLAUS HOLZKAMP (1927–1995) und spezialisierte sich dort auf Sozialisationstheorie und Bildungsökonomie. Dieses Dienstverhältnis endete 1983. Daneben war er von 1978 bis 1985 als Mitglied der Forschungsgruppe „Projekt Ideologie-Theorie“ tätig³, die vom marxistischen Philosophie-Professor WOLFGANG FRITZ HAUG⁴ geleitet wurde und eng mit der sozialistischen Zeitschrift „Das Argument“ verbunden war. Parallel dazu war er damals noch an einer zweiten Forschungsgruppe beteiligt: an der „Projektgruppe Automation und Qualifikation“ der sozialistischen Soziologin und Frauenforscherin FRIGGA HAUG⁵.

Von 1989 bis 1995 arbeitete NEMITZ als Mentor der Fernuniversität Hagen in deren Studienzentrum an der Freien Universität Berlin. Hier hatte er Fern-Studierende der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Philosophie und Geschichte im Grundstudium zu betreuen. Während dieser Periode wurde er 1993 – ohne je ein reguläres Studium der Erziehungswissenschaft durchlaufen zu haben – im Fachbereich Pädagogik der Universität Oldenburg auf Grund einer von den Professoren HILBERT MEYER und DETLEF GARZ angenommenen *Dissertation* über „Kinder und Erwachsene. Zur Begründung der pädagogischen Differenz“⁶ zum Doktor der Philosophie promoviert. Eine überarbeitete Fassung ist 1996 als Buch im Hamburger Argument-Verlag erschienen.

Es handelte sich um eine scharfsinnige, aber fruchtlose begriffsanalytisch-normative Studie zu den beiden Fragen: „Welchen Realitätsgehalt hat die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen? Und: Warum ist diese Unterscheidung für die Pädagogik so bedeutsam?“⁷

² Nach NEMITZ 1994, 6.

³ NEMITZ 1994, 4.

⁴ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 1129.

⁵ Über sie als Mentorin der Innsbrucker Professorin KORNELIA HAUSER vgl. in diesem Buch S. 730f.

⁶ ZfP 40 (1994), 516.

⁷ NEMITZ 1996, 10.

Seine Antworten lauteten: „Der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen entspricht *im Rahmen der Pädagogik* kein wirklicher Sachverhalt“, „kein wirklicher Unterschied“. „Die Kind-Erwachsenen-Differenz“ ist „ein Konstrukt“, eine bloße „Setzung“⁸. Sie hat nur die Funktion, den Erwachsenen „*die Gewißheit*“ zu geben, „*erzogen zu sein*“. Die Kind-Erwachsenen-Opposition verdeckt die Tatsache, daß der Erzieher nicht erzogen ist“⁹. So kann nur argumentieren, wem klare Erziehungsbegriffe fremd sind und wer Erziehung und Erzogen-worden-sein naiv für wertvoll hält¹⁰.

NEMITZ ist verheiratet und hat eine Tochter. Seit dem Wintersemester 1985 war er von seinem Wohnsitz in Berlin aus am Innsbrucker Institut mit zwei bis vier Wochenstunden als *Lehrbeauftragter* tätig¹¹, obwohl ihm eine akademische „Qualifikation“¹² für Erziehungswissenschaft bis zu seiner Promotion im Jahre 1993 noch gefehlt hatte. Die Initiative dazu ging von den studentischen Mitgliedern der Studienkommission aus. Die Themen seiner Vorlesungen lauteten: „Erziehung und Ideologie: Beispiel Faschismus“, „Marxistische Wissenschaftstheorie“ (I–III, verteilt auf drei Semester), „Entstehung der Erziehung“, „Einführung in die Psychoanalyse LACANS“, „Einführung in die marxistische Wissenschaftstheorie für Pädagogen“ (WS 1990/91), „Einführung in den Marxismus für Pädagogen“ (WS 1991/92), „Familienbeziehungen. Vergleich freudomarxistischer und systemtheoretischer Erklärungen“, „LACANS Diskurstheorie“, „Rassismus – Nationalismus“, „HABERMAS: Theorie des kommunikativen Handelns“, „Methoden der Textanalyse: nicht-hermeneutische Verfahren“, „Erziehung in Auschwitz“, „Die Mutter und die Schrift“, „Erziehbare und Nichterziehbare. Zur Geschichte einer Unterscheidung“.

Dazu kamen *Übungen*, *Proseminare* und *Seminare* über „Marxistische Wissenschaftstheorie“, „Einführung in den Marxismus für Pädagogen“, „Strukturalismus in Philosophie, Pädagogik und Psychologie“, „Die HABERMAS-LUHMANN-Kontroverse“, „KRISTEVA Lektüreseminar“ und „Materialistische Ansätze in der Pädagogik“. Die Lehrveran-

⁸ Ebenda, 141 und 143 (Hervorhebung im Original).

⁹ Ebenda, 161 (Hervorhebung im Original).

¹⁰ Zur Kritik vgl. BREZINKA 1990, 52ff. und 206ff.

¹¹ Erstmals im Vorlesungsverzeichnis für das WS 1985/86, 215 und 267. Mit Ausnahme von 5 Semestern (SS 1986, WS 1988/89, SS 1989, SS 1990 und SS 1991) hat er bis einschließlich WS 1997/98 regelmäßig vorgetragen.

¹² Vgl. UOG 1975, § 38,3 zur „Überprüfung der Qualifikation des Bewerbers“.

staltungen waren nach Angaben von NEMITZ mit ungefähr 30 bis 200 Teilnehmern sehr gut besucht. Thematisch hatten sie überwiegend wenig mit Pädagogik zu tun.

Im Wintersemester 1995/96 war NEMITZ *Gastprofessor* am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften¹³. Am Ende des Wintersemesters 1997/98 hat er sich von seiner Lehrtätigkeit in Innsbruck vorläufig beurlauben lassen. Von 1997 bis 1999 wirkte er als Lehrstuhlvertreter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Frankfurt am Main. Seit dem Herbst 2000 arbeitete er als Wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Dresden.

Die *Habilitation* von NEMITZ ist bereits ein Jahr nach seiner Promotion *kumulativ* erfolgt. Als *Habilitationsschrift* hat er unter dem Titel „Erziehung und Ideologie“ eine Sammlung von 13 Aufsätzen aus den Jahren 1977 bis 1988 im Gesamtumfang von 263 Seiten vorgelegt. Die meisten sind ursprünglich in der deutschen sozialistischen Zeitschrift „Das Argument“ erschienen, einige in anderen marxistischen Publikationen, aber keiner in einer erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift. Vorangestellt war eine „Einleitung“ von 50 Seiten mit ergänzenden Kommentaren zu den Texten und deren Hauptthesen.

Die gesetzliche Bestimmung, daß bei der Vorlage mehrerer Publikationen als Habilitationsschrift sich diese „auf die methodische Bearbeitung eines bestimmten Problemkreises beziehen und im engen thematischen Zusammenhang stehen“ müssen¹⁴, war – wie in anderen Fällen auch – selbst bei großzügiger Auslegung nicht erfüllt. Nach NEMITZ wurde „der Zusammenhang ... durch die Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung und Ideologie und durch die Theorie des Ideologischen“ gestiftet¹⁵, aber das war eine allzu unbestimmte Angabe, die außerdem für einen Teil der Texte gar nicht zutraf. Fünf haben mit Erziehung überhaupt nichts zu tun, sondern behandeln auf hohem Abstraktionsniveau mit breiter Kenntnis der Spezialliteratur unter Bevorzugung marxistischer Autoren Themen wie „Technik als Ideologie“, „Ideologie als ‚notwendig falsches Bewußtsein‘ bei LUKAČS und der Kritischen Theorie“, „Antwort auf OSTERKAMPS Kritik am Projekt Ideologie-Theorie“, „Grüne Technikkritik“ und „Abstraktion und Anschauung“ in automatisierten industriellen Produktionsprozessen.

¹³ Vorlesungsverzeichnis WS 1995/96, 451.

¹⁴ UOG 1975, § 36, 2.

¹⁵ NEMITZ 1994, 4.

Auch die erziehungs-näheren Aufsätze sind überwiegend Gelegenheitsarbeiten aus marxistischer Sicht, die thematisch nur durch ihren ideenpolitischen Rahmen und Zweck zusammengehalten werden. Geboten wurde Folgendes: eine ideologiekritische Analyse des Beitrages von RUDOLF SPAEMANN zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ von 1978; „Was kann von MARX über Erziehung gelernt werden?“ (3 Seiten), „Über Paradoxien der Schulreform und die Schwierigkeit, widerspenstige Erfahrungen zu machen“; „Bildung statt Ideologie?“ als Antwort an ADALBERT und BRITA RANG; „Elemente einer marxistischen Erziehungstheorie“, „Die Erziehung des faschistischen Subjekts“ (gemeint ist: des nationalsozialistischen); „Was man von der Volksschule im Nationalsozialismus über die ‚normale Schule‘ lernen kann“.

Es handelt sich um Fragmente, die weder „neue wissenschaftliche Ergebnisse enthalten“, noch „die wissenschaftliche Beherrschung des Habilitationsfaches und die Fähigkeit zu seiner Förderung beweisen“¹⁶. Dafür stehen sie der Erziehungswissenschaft, ihren fachspezifischen Problemen und ihrer Fachliteratur allzu fern. Ungeachtet ihres Wertes für eine marxistische Gesellschaftsphilosophie ist ihr erziehungstheoretischer Gehalt zu unklar und gering und die Basis pädagogischer Kenntnisse zu schmal. Das hat NEMITZ auch zugegeben, als er in der „Einleitung“ schrieb: „Ich habe ... versucht, das Erziehungsthema von zwei unterschiedlichen Seiten anzugehen, von der Seite des Ideologischen und von derjenigen der Qualifikation. Mein Ziel war, diese Stränge eines Tages zusammenzuführen. Das ist mir bis heute nur bruchstückhaft gelungen“.¹⁷

Dazu kam das Eingeständnis: „Die hier vorgelegten Arbeiten finden darin ihren Abschluß, daß sich die Produktivität des theoretischen Ansatzes, auf den sie sich stützen, seit Mitte der 80er Jahre für mich zu erschöpfen begann“. Er wandte sich seither der LACANSchen Psychoanalyse und „LUHMANNs Theorie sozialer Systeme“ zu, statt sich gründlicher in die Pädagogik einzuarbeiten. Was er in ihr hätte leisten können, ist auf 17 Seiten der „Einleitung“ über „Schule und Schrift“ vielversprechend angedeutet¹⁸. Der Schluß der „Einleitung“ verrät aber auch, wieviel dieser Habilitationsschrift an solider erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung fehlt. Am Ende seiner „These über NS-Erziehung“ steht Folgendes: „Die Schule ist die wichtigste Insti-

¹⁶ Habilitationsnormen im UOG 1975, § 36, 3.

¹⁷ NEMITZ 1994, 5.

¹⁸ Ebenda, 20–36.

tution zur Erzeugung der Nationalssprache, also zur Erzeugung der Nation. Nation und Krieg sind jedoch untrennbar verknüpft. Eine charakteristische Eigenschaft der Nation besteht darin, daß Millionen von Menschen bereit sind, für sie zu sterben Die schulische Erziehung muß also, sofern sie die Nation erzeugt, zugleich auf irgendeine Weise auf den Krieg vorbereiten. Wie sie das tut? Ich weiß es nicht. Von allen Geheimnissen, die sie birgt, ist dies vielleicht das größte“¹⁹.

Seit seiner Habilitationsschrift von 1994 mit der ungedruckt gebliebenen „Einleitung“ sind von NEMITZ nur noch drei kleine *Publikationen* im Umfang von je 15 Seiten erschienen. Es sind Beiträge über „Qualifikation“ und „Selektion“ sowie über „Erziehung im Nationalsozialismus“, die er 1996 zu einem „Taschenbuch der Pädagogik“ beigesteuert hat.²⁰ Sie zeichnen sich durch kenntnisreiche, klare und ausgewogene Darstellung aus, die frei von marxistischer Parteinahme ist und alle Positionen kritisch-vergleichend berücksichtigt. Als Begutachter von *Dissertationen* ist NEMITZ bis zum Jahre 2001 noch nicht aufgetreten.

21o. GERALD STEINHARDT hat am 26. Juni 1995 im Alter von 40 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Sozialisationsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik und der Sozialpsychologie der Technik*“ erworben¹.

Er wurde am 29. Dezember 1956 in Graz geboren². Ab 1967 besuchte er das 3. Bundesgymnasium in Linz und bestand dort 1975 die Reifeprüfung mit Auszeichnung. Im gleichen Jahr begann er an der Universität Innsbruck das Studium der Medizin, 1976 parallel dazu das Studium der Psychologie und Pädagogik. 1979/80 absolvierte er eine „Ausbildung in sozio-kultureller Animation“ bei der Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung; 1982 bis 1984 die Ausbildung in klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie bei der Österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächstherapie. Im Innsbrucker

¹⁹ Ebenda, 49.

²⁰ HIERDEIS/HUG 1996.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck SS 2001, 484.

² Biographische Angaben nach dem Lebenslauf in der Dissertation 1984; Studienführer WS 1998/99 des Instituts für Erziehungswissenschaften, 56; Personalstand der Universität Wien 1998/99, 195; homepage, 23.10.2002. Im KÜRSCHNER 2003, 3286 keine detaillierten Angaben.

Jugendzentrum Z 6 leistete er 1982/83 seinen Zivildienst und blieb dort auch danach als Mitarbeiter und Drogenberater tätig.

Am 1. Februar 1985 schloß er sein Studium der Psychologie als Hauptfach und der Pädagogik als Nebenfach mit der Promotion zum Doktor der Philosophie sub auspiciis Praesidentis rei publicae³ ab. Die als ausgezeichnet bewertete *Dissertation* trug den Titel „Sozialisation im Medizinstudium. Inhalte und Formen der Ausbildung des ärztlichen Habitus im Rahmen universitärer Lernprozesse“. Sie umfaßt 328 Seiten und ist ungedruckt geblieben. Erste Gutachterin war KÖCKEIS, zweiter Gutachter HIERDEIS.

Die Dissertation untersucht realistisch und sehr kritisch, „wie es zur Ausprägung des ‚typisch Ärztlichen‘ im Wahrnehmen, Denken und Handeln von MedizinerInnen schon während des Studiums kommt“⁴. Sie stützt sich methodisch auf medizinstudium-bezogene Texte, teilnehmende Beobachtung und offene Interviews. Sie schildert detailliert anschaulich und zugleich – auf der Basis des sozialpsychologischen Interaktionismus und der Neo-Psychoanalyse – theoretisch reflektiert die Formen, Inhalte, Rituale und Stufen der medizinischen Ausbildung, ihre Problematik und Reformbedürftigkeit. Insbesondere ging es darum, „jene Faktoren zu lokalisieren, die beitragen zur Unterwerfung und Anpassung der Medizinstudenten an den herrschenden Medizinerhabitus, und die Widerstände aufzuzeigen, die einer Veränderung der universitären Ausbildung der Ärzte entgegenstehen“⁵.

STEINHARDT hat sein Medizinstudium nicht abgeschlossen, sondern sich beruflich ganz der Psychologie und Kommunikationswissenschaft zugewendet. Nach der Promotion war er kurz Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Innsbrucker Lehrstuhl für Medizinische Psychologie und Psychotherapie, wechselte dann an die Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters und von dort als Assistent und Lektor an das Institut für Psychologie der Universität Wien. Ab 1985 wirkte er in den Wintersemestern nebenamtlich auch als Lehrbeauftragter am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften.⁶ Er hielt dort zunächst Proseminare über „Meine Erziehungsgeschichte: Aufarbeitung eigener pädagogischer Praxis“ und ab 1988 Vorlesungen über „Drogenabhängigkeit, Drogentherapie, Drogenpoli-

³ Zu dieser Ehrung vgl. ERMACORA 1956, 256ff.

⁴ STEINHARDT 1984, 4.

⁵ Ebenda, 316.

⁶ Im Vorlesungsverzeichnis erstmals WS 1985/86, 267.

tik“. Beruflich landete er schließlich 1989 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am „Institut für Gestaltungs- und Wirkungsforschung“ der Technischen Universität Wien. Die Habilitation ist jedoch nicht dort, sondern im weit entfernten Innsbruck beantragt worden.

Sie ist 10 Jahre nach der Promotion *kumulativ* erfolgt. Die *Habilitationsschrift* hatte den Titel „Sozialisation und Technik. Zur Konstituierung technisch-industriell vermittelter Subjektivität“. Sie bestand aus 10 Aufsätzen zwischen 9 und 47 Seiten Umfang aus den Jahren 1990 bis 1994, denen eine „Einleitung“ im Umfang von 86 Seiten beigefügt war.

Thematisch standen „Der Computer als neues Kulturelement in der Lebenswelt Jugendlicher“ (37 Seiten, 1993) und „Computer-Mythen. Kulturtheoretische Überlegungen zum Einbau einer neuen Technologie in alltägliche Lebenszusammenhänge“ (35 Seiten, 1993) im Mittelpunkt. Bezeichnend für die gesellschaftskritisch-emanzipationsgläubige Grundtendenz STEINHARDTS waren Titel wie „Die heterodoxe Nutzung des Computers durch Jugendliche als Form der Widerständigkeit gegen orthodoxe Bildungsversuche Erwachsener“ (17 Seiten, 1990), aber auch Publikations-Organe wie „Psychologie und Gesellschaftskritik“ und „Störfaktor“. Zwei Aufsätze befaßten sich mit Forschungsergebnissen zu Arbeitsbelastungen und subjektiven Bewältigungsstrategien ungelernter Arbeiterinnen. Als dritter Themenkreis wurden Fragen des Technikstudiums behandelt wie die „Integration sozialwissenschaftlicher Studienanteile in technische Studienrichtungen am Beispiel der Informatik“ (29 Seiten, 1991) und „Technischer Habitus und reflexive Lernformen. Sozialisationsprozesse im Technikstudium“ (12 Seiten, 1992).

Erziehungswissenschaftliche Studien, die eine Habilitation für die Teildisziplin „Sozialpädagogik“ gerechtfertigt hätten, waren in der Habilitationsschrift nicht enthalten. Für die anderen Gebiete, die in der erteilten Lehrbefugnis genannt wurden (Sozialisationsforschung, Sozialpsychologie der Technik), war die Innsbrucker Geisteswissenschaftliche Fakultät nicht zuständig⁷. Außerdem war die Habilitationsschrift auch für diese Gebiete eine ungewöhnlich schmale Urteilsbasis. Als Gutachter in diesem aus erziehungswissenschaftlicher Sicht be-

⁷ Diese Fächer gehörten nicht „zum Wirkungsbereich der Fakultät“. Vgl. UOG 1975, § 36, 1, e. Das Institut für Psychologie gehört der Naturwissenschaftlichen Fakultät an, das Institut für Soziologie der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät.

denklichen Verfahren waren die Professorin INA WAGNER vom Institut für Gestaltungs- und Wirkungsforschung der Technischen Universität Wien und HIERDEIS tätig.

Als Dozent hat STEINHARDT in Innsbruck nur zweimal eine *Vorlesung* gehalten: die erste über „Technisierte Kommunikation und gesellschaftlicher Wandel“ (SS 1998), die zweite über „Theoretische Grundlagen des Interaktionismus“ (WS 2000/01). Dazu kamen *Proseminare* über „Das Habitus-Konzept“, „Interaktion – Identität – Gesellschaft. Ausgewählte Theorien der Sozialisation“ und „Pädagogik der Dinge“ sowie einmal ein *Seminar* über „Konzepte sozialwissenschaftlicher Technologiekritik“ (SS 1997). Ein Bezug zur Sozialpädagogik ist weder daraus noch aus seinen *Publikationen* erkennbar. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist er nie zitiert worden.

Hauptberuflich ist STEINHARDT weiterhin am „Institut für Gestaltungs- und Wirkungsforschung“ der Technischen Universität Wien tätig – auf Grund der Habilitation nunmehr als außerordentlicher Professor. Als „Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre“ hat er im Jahre 2002 Folgendes genannt: „Sozialisationsforschung, sozialwissenschaftliche Technikforschung, kritische Medien- und Kommunikationstheorie, kultur- und alltagstheoretische Fragestellungen, kritische Sozialpsychologie und Politische Psychologie“.⁸

21p. THEO HUG hat am 30. Jänner 1996 im Alter von 35 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben.

Er wurde am 19. Februar 1960 in Dornbirn (Vorarlberg) geboren, besuchte den realistischen Zweig des Bundesgymnasiums in Feldkirch und erwarb 1978 das Reifezeugnis¹. Von 1978 bis 1984 hat er – unterbrochen vom Zivildienst im Innsbrucker Jugendzentrum Z 6 – an der Universität Innsbruck zunächst Mathematik sowie Philosophie, Pädagogik und Psychologie (PPP) für das Lehramt an höheren Schulen studiert. Nach dem ersten Studienabschnitt hat er das Lehramtsstu-

⁸ Campusinfo Erziehungswissenschaften Uni Innsbruck, 28.11.2002.

¹ Biographische Angaben nach dem „Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen des Instituts“ von 1997, 15–20; IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 29–36; „A. Univ. Prof. Dr. Theo Hug – wissenschaftliche Tätigkeiten (Stand: Mai 2002)“, brieflicher Mitteilung vom 16.5.2002 und „Studienführer Pädagogik“ des Instituts, SS 2002, 57. Im KCRSCHNER 2003, 1424 keine Angaben.

dium aufgegeben und ist zum Doktoratsstudium der Philosophie, Psychologie und Pädagogik gewechselt. Eine erzieherische Berufsausbildung ist somit nicht erfolgt. Schon deswegen konnte es auch nicht zu einer erzieherischen Berufspraxis bei Kindern oder Jugendlichen kommen. Am 30. März 1985 wurde HUG zum Doktor der Philosophie promoviert.

Das Thema seiner *Dissertation* lautete: „Der Wissenschaftler und das A-Rationale. Kritische Bemerkungen zu den Voraussetzungen und Grenzen vom TARTSchen Vorschlag der ‚bewußtseinszustands-orientierten Wissenschaft‘ als einem Forschungsansatz der Transpersonalen Psychologie für außergewöhnliche Erfahrungen“.² Es handelte sich um eine wissenschaftsphilosophische Studie im Umfang von 208 Seiten ohne Bezug zur Erziehungswissenschaft. Sie wurde von EVA KÖCKEIS³ und dem Philosophie-Professor HANS KÖCHLER⁴ begutachtet.

1987 trat HUG als Assistent und Lehrbeauftragter in das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck ein. Seine Vorlieben galt der „Kritischen Theorie“, der „Antipädagogik“ und der zeitgenössischen Philosophie. Als Forschungsschwerpunkte wählte er „Wissenschaftsphilosophie und -forschung, Methodologie der qualitativen Sozialforschung, sozialwissenschaftliche Alltagstheorie, Hochschuldidaktik, interkulturelle Pädagogik, Gruppenpädagogik sowie Medienpädagogik im Lichte der neuen Informations- und Kommunikations-Technologien“.⁵ Daneben hat er sich zwischen 1990 und 1995 in der von RUTH COHN entworfenen Gruppenarbeits-Methode der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI)⁶ ausgebildet und außeruniversitäre „Seminare zur kreativen Selbstorganisation“ sowie „Supervisions-, Kommunikations- und Konfliktseminare“ geleitet. Den Studierenden hat sich HUG als „in Lebensgemeinschaft“ lebend und „Vater von zwei Kindern“ vorgestellt, der gern auf „gecharterten Segelyachten im Mittelmeer“ urlaubt.⁷

² CHARLES TART (geb. 1937) ist ein Vertreter der sogenannten „Transpersonalen Psychologie“, die in den USA aus der sogenannten „Humanistischen Psychologie“ hervorgegangen ist. Sie befaßt sich mit parapsychologischen Problemen und wird ideenpolitisch in der New-Age-Bewegung genutzt. Kurzbiographie: Who's who in the world 2001, 2163.

³ Über KÖCKEIS vgl. in diesem Buch S. 735ff.

⁴ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2001, 1628.

⁵ HUG 2002 im Internet: <http://homepage.uibk.ac.at-c60357/>

⁶ Vgl. COHN 1975.

⁷ Leitfaden 1997, 15 mit Foto am Steuer einer Yacht.

In seinen *Lehrveranstaltungen*⁸ hat sich HUG fast ausschließlich mit wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Fragen der Sozialwissenschaften, Problemen der Organisation des Pädagogikstudiums und interdisziplinärer Kommunikations- und Medienforschung befaßt.

Einen ersten Schwerpunkt bildeten Vorlesungen und Proseminare über „Wissenschaftstheoretische und wissenschaftskritische Positionen in der Erziehungswissenschaft“, „Theorienvermittlung und Theorienaneignung in der Pädagogik“, „Wissensintegration und Paradigmenvielfalt: zur Postmoderne“, „Postmodernes Pädagogikstudium“, „Radikaler Konstruktivismus – Pädagogik“, „Wissen und Wirklichkeit im konstruktivistischen Denken“. Als „Ziel“ seiner „Einführung in die Wissenschaftstheorie und Methodologie“ nannte er 1998: „Orientierungsangebote in den Patchworks der Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung von ... konstruktivistischen Denkangeboten“.⁹

Sein methodologischer Schwerpunkt lag auf „Sozialwissenschaftlichen Alltagstheorien“, „Lebensweltforschung“, „Qualitativer Inhaltsanalyse von Interview- und Gruppendiskussionsprotokollen“, methodologischen Zugängen „Zur Analyse universitärer Lernkultur“ und „Konzepten der Handlungsforschung in schulischen Kontexten“.

Nach seiner Habilitation traten Themen wie „Aktuelle Untersuchungen zur Telematik“, „Telematik und interdisziplinäre Medienforschung“, „Kommunikation in der Medienwelt“, „Medienwirklichkeit des Wissens“, „Mediensozialisationsforschung“ und „Perspektiven der Medienpädagogik“ in den Vordergrund.

Dazu kamen noch Veranstaltungen über „Themenzentrierte Interaktion“ und „Ethische Fragen der Psychotherapie“.

Diese Liste läßt bereits erkennen, was seine Publikationen bestätigt: HUGs Interesse galt nicht den zentralen Inhalten der Pädagogik, sondern neben dem Randgebiet „Medienpädagogik“ vor allem der Analyse des Lehrens und Studierens von Pädagogik, der Philosophie des pädagogischen Wissens (oder der Meta-Pädagogik), der Wissen-

⁸ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Innsbruck vom WS 1987/88 bis SS 2002. UAI.

⁹ Studienführer für das WS 1998/99, 38. Ausführliche Erläuterungen zur Sparte „Allgemeine Methodologie“ im Studienplan gibt HUG in der von der Studienkommission Pädagogik des Instituts herausgegebenen Schrift „Die Studienrichtung Pädagogik“, Innsbruck, WS 1997/98, 40–45.

schaftsmethodologie und anderen außerpädagogischen Themen mit Konzentration auf „postmoderne“ Ideen.

Dem entsprach auch seine *Habilitationsschrift* mit dem Titel „Plurale Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Hochschuldidaktik, Methodologie und Wissenschaftsforschung“. Wie schon der Untertitel verrät, ist die Habilitation *kumulativ* erfolgt – 10 Jahre nach seiner Promotion. HUG hat sieben „Texte“ zusammengebunden, die bereits an anderen Stellen veröffentlicht worden sind, und ihnen 35 Seiten „Einleitung und Einstieg“ vorangestellt, in denen sie kommentiert und ergänzt werden. Ein informativer „Anhangsteil“ mit 75 Seiten enthält Studienpläne, statistische Angaben über Studenten- und Absolventenzahlen, eine Liste der Abschlusarbeiten, Interview- und Gruppendiskussionsprotokolle und andere Materialien, die den Studienbetrieb am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften beleuchten. Fünf Texte hängen mit einem Forschungsprojekt über „Theorienvermittlung und -aneignung in der Pädagogik“ zusammen, das HUG zwischen 1988 und 1992 mit finanzieller Unterstützung des österreichischen „Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung“ am Institut durchgeführt hat. Der sechste Text bietet „Bausteine einer Einführung in Wissenschaftstheorie und Erziehungswissenschaft“, der siebente eine lexikalische Skizze über „Postmoderne Erziehungswissenschaft“. Eine auf die Hälfte gekürzte Fassung des Ganzen ist 1996 unter dem Titel „Diskursive Feldforschung. Methodologie und Empirie am Beispiel hochschuldidaktischer Projektarbeiten“ als Buch erschienen.

Ausgangspunkt war die Tatsache, daß um 1990 unter Pädagogen hinsichtlich ihres Faches „keine gemeinsam geteilten Selbstverständlichkeiten mehr auszumachen waren“. „Der Dissens über die zentralen Inhalte, Aufgabenstellungen, Wissenschafts- und Gegenstandsverständnisse, die theoretischen und methodologischen Zugänge“ war „zum Regelfall geworden“.¹⁰ HUG nannte das „die plurale Verfassung der Erziehungswissenschaft“ oder abgekürzt „Plurale Pädagogik“. Er sah in ihr „erfreuliche Tendenzen“, erkannte aber auch „Schwierigkeiten“. Erfreulich seien die „Befreiung von Denkwängen bzw. -routinen“, die „(Lern-)Möglichkeiten des Denkens in Alternativen“ und die Herausforderung zur „Präzisierung von Aussagensammenhängen verschiedener Reichweite mit einer gewissen Bescheidenheit in den

¹⁰ HUG 1996, 12.

Ansprüchen der Verallgemeinerung“. Die Schwierigkeiten sah er „vor allem in gesteigerten Formen der Desorientierung sowie einigen neuen Tendenzen des oberflächlichen Denkens und des geist- und witzlosen Eklektizismus“.¹¹

Am Innsbrucker Institut wurde in Forschung und Lehre die Existenz und Bejahung dieser sogenannten „Paradigmenvielfalt im (post)modernen Pädagogikstudium“ vorausgesetzt. Das bedeutete, daß dieses Studium „nicht einer Logik der Pädagogik folgt, sondern verschiedene ‚Logiken‘ – auch die ‚fuzzy logic‘ – zuläßt, also keinen wohldefinierten Korpus erziehungswissenschaftlichen Wissens (auch nicht unter Rekurs auf die sog. Klassiker der Pädagogik) für verbindlich erklärt“.¹²

Dieses „postmoderne“ Programm und seine Durchführung haben bei manchen Lehrenden und vielen Studierenden zu Orientierungskrisen und Unzufriedenheit geführt. Hier setzte HUG mit seiner „Diskursiven Feldforschung“ ein. „Sie ist im Spannungsfeld von Wissenschaftsforschung und Hochschuldidaktik angesiedelt und thematisiert in ihrem Kern die plurale Verfassung der Erziehungswissenschaft im Kontext institutionalisierter Aneignungs- und Vermittlungszusammenhänge“.¹³ Er hat das „Lehren und Studieren der Erziehungswissenschaft“ am Einzelfall des Innsbrucker Instituts mit qualitativen Methoden der Befragung und „Selbstreflexion“ von Lehrenden und Studierenden wie offenen Einzelinterviews, teilnehmenden Beobachtungen von Lehrveranstaltungen, Gruppendiskussionen und Inhaltsanalysen von Gesprächsprotokollen, Institutspublikationen usw. zu erforschen versucht.¹⁴ Ausgehend „vom universitären Alltag“ wollte er folgende Fragen beantworten: „Was treiben eigentlich ErziehungswissenschaftlerInnen? Wie kommen sie zu ihren Erkenntnissen und wie werden diese vermittelt? Was passiert in den Lehrveranstaltungen? Und was sind die dunklen Seiten der Fabrikation, Vermittlung und Aneignung von Wissen?“¹⁵

Dieses ehrgeizige Unternehmen war verdienstvoll, weil es selbstkritisch zu einem realistischen Bild des Institutsbetriebes beizutragen

¹¹ Ebenda, 13.

¹² Ebenda, 37.

¹³ Ebenda, 13.

¹⁴ Zu den benutzten Forschungsmethoden vgl. HUG 1990a, 17ff. und 1990b, 68ff.; zu ihrer Erläuterung und Rechtfertigung HUG 1996, 43–60.

¹⁵ HUG 1991a, 7.

versprach. Es hat auch einige Mängel, die längst bekannt gewesen sind, bestätigt und verdeutlicht, aber keine wesentlichen neuen Erkenntnisse gebracht¹⁶. Von den hochfliegenden Fragen des Projekt-Programms ist keine angemessen beantwortet worden. Bezeichnend war, daß an der öffentlichen Bilanzierung der vierjährigen Projektarbeit nur ein Professor, ein Dozent und neun Studierende durch ihre Teilnahme Interesse gezeigt haben¹⁷ – von damals 3 Professoren, 10 Wissenschaftlichen Mitarbeitern, 8 Dozenten und rund 1.000 Studierenden der Pädagogik im Hauptfach.

Statt über Ergebnisse zu berichten, hat HUG in seiner Habilitationsschrift im umständlichen „postmodernen“ Stil nur bruchstückartige „Vorannahmen“, „Anmerkungen“, „rückblickende Betrachtungen“ und „weiterführende Überlegungen“¹⁸ geboten. Sie waren wissenschaftsphilosophisch und methodologisch kenntnisreich, aber für das gewählte Thema unspezifisch, überladen mit Zeugnissen der eigenen Belesenheit, weitschweifig und schwer verständlich. Sein quasi-empirisches Forschungsprojekt wurde nur als Anknüpfungspunkt für hoch-abstrakte metatheoretische Reflexionen im Gefolge des französischen Strukturalismus benutzt, denen jede Basis in Gestalt wirklicher Erziehungstheorien fehlte. Es handelte sich also nicht – wie der Untertitel verspricht – um „*erziehungswissenschaftliche* Beiträge zur ... Methodologie und Wissenschaftsforschung“, sondern um methodologische und wissenschaftsphilosophische Überlegungen im erziehungstheoretisch luftleeren Raum. Als projektspezifischer Ertrag seiner „Projektarbeiten“ wurde nicht mehr geboten als „ein kleines Potpourri von Umgangsformen mit der pluralen Situation“¹⁹ der Pädagogik. Das Ganze ist ein Beispiel für die sinnlose Überforderung der Studierenden dieses Faches durch fachfremde Lehrinhalte, die erziehungswissenschaftlich wie erziehungspraktisch wertlos sind.

Zusätzlich erschwert wurde das Verständnis durch einen aufgeblasen-saloppen Stil. Als Beispiel sei die Einleitung zum ersten Punkt der „Ergebnisse“ zitiert: „Seit den 70er Jahren sind in der Vielfalt der ‚vernünftigen‘ Stimmen jene nicht zu überhören, die das Konzert der Kontingenzen als universelles Rauschen beschreiben. Längst seien die historischen Möglichkeiten der Innovation ausgeschöpft, Realität und

¹⁶ HUG 1996, 61ff.

¹⁷ Ebenda, 84ff. und 156ff.

¹⁸ HUG 1995, 31, 47, 165, 142.

¹⁹ HUG 1995, 180ff. und 1996, 99–107.

Simulakrum ununterscheidbar geworden und die Prozesse der theoretischen und gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in solche der gesteigerten Indifferenz gekippt“.²⁰

Ein Blick auf HUGS sonstige *Publikationen* zeigt, daß es darunter außer seiner Dissertation keine Monographie gibt. Gemeinsam mit HERDEIS hat er 1991 einen Studienbrief der Fernuniversität Hagen über „Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien“ veröffentlicht, der 1992 auch als Buch erschienen ist²¹. Nach seiner Habilitation sind bis zum Jahre 2002 rund 15 Aufsätze erschienen, die sich teils mit wissenschaftsphilosophischen, teils mit medienpädagogischen Themen befassen.

Was gänzlich fehlt, sind erziehungstheoretische Beiträge zu den zentralen Fragen des Faches, seien sie empirischer, philosophischer oder historischer Art. Obwohl HUG sich auch als Kenner der Wissenschaftsgeschichte ausgab, wurde die Wissenschaftsgeschichte der *Pädagogik* von ihm vollständig ignoriert. Er schließt nirgends an die pädagogischen Klassiker von HERBART bis ALOYS FISCHER, WILHELM FLITNER oder RUDOLF LOCHNER oder an andere Vorgänger an. An den wenigen Stellen, wo er inhaltliche Probleme wenigstens streift, fehlen klare Grundbegriffe und ausreichende Kenntnis der Sache.²² Selbst die Werke von Pädagogen, über die er andere belehrt, scheint er nicht im Original zu kennen, sondern beruft sich auf fragwürdige Sekundärliteratur.²³ Über „Bildung im Zeichen des epistemischen Pluralismus“ wußte er 1996 in seinem Habilitationsvortrag nicht mehr zu sagen, als daß zu ihr „Pluralitätskompetenz“, „reflexive Lernfähigkeit“ und ein „widerstreitender“ Zug gehören sollen.²⁴ „Bildung ... ist wesentlich konstruktive Ver- und Entflechtungsarbeit“²⁵. So scheint auch die Bildungstheorie für HUG erst mit der inzwischen bereits vergangenen „Postmoderne“ zu beginnen.

²⁰ HUG 1996, 61.

²¹ Zum Inhalt und zur Kritik vgl. in diesem Buch S. 710f.

²² Vgl. z.B. HUG 1990, 65f. über die Begriffe Erziehung, Sozialisation und Enkulturation und ihr Verhältnis zueinander.

²³ HUG 1989, 4ff., wo „kritisch-rationale“ Pädagogen „wie BREZINKA, KLAUER, RÖSSNER, HEID und VON CUBE“ ohne Belege unter Berufung auf MEINBERG 1988 pauschal als Vertreter eines rationalistischen „*Menschenbildes*“ klassifiziert werden.

²⁴ HUG 1995a, 56ff.

²⁵ HUG im Leitfaden 1997, 17.

Bei einer so snobistisch-oberflächlichen²⁶ Behandlung der Erziehungswissenschaft wäre es passender gewesen, die Lehrbefugnis für „Wissenschaftsphilosophie des Strukturalismus“ oder für „Medienkommunikation und Telematik“ anzustreben. Das zweitgenannte Gebiet hat HUG im Studienjahr 1996/97 als „Studienschwerpunkt“ am Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften(!) durchgesetzt²⁷ und sich seither darauf und auf „Medienpädagogik“²⁸ spezialisiert.

21q. HELGA PESKOLLER hat am 21. Juni 1996 im Alter von 39 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Sie wurde am 6. September 1956 in Hall in Tirol als eine von drei Töchtern eines Kraftfahrers und Hüttenwirtes geboren². Die Sommer ihrer Kindheit hat sie auf der extrem steil gelegenen Bettelwurfhütte im südlichen Karwendelgebirge auf 2077 Meter Seehöhe über dem Inntal verbracht.³ Sie besuchte in Hall die Volks- und Hauptschule und von 1971 bis 1975 in Innsbruck das Musisch-pädagogische Bundesrealgymnasium. Nach der Reifeprüfung studierte sie von 1975 bis 1981 die Lehramtsfächer Geographie und Philosophischer Einführungsunterricht. Dieses Studium wurde am 13. Februar 1982 mit der Spon-sion zum Magister der Naturwissenschaften abgeschlossen. Seit 1972 hat sie schwierige Klettertouren unternommen, durch die sie international als Extrem-Bergsteigerin bekannt wurde. Sie hat früh geheiratet, 1977 einen Sohn geboren und wurde 1983 geschieden.

In das Institut für Erziehungswissenschaft ist sie 1981 unter dem Namen WUTSCHER zunächst als Studienassistentin eingetreten. Nach ihrer Graduierung zur Magistra war sie dort von 1982 bis 2000 als Vertragsassistentin tätig, ab 1988 wieder unter dem Namen PESKOLLER.

²⁶ Snob: „jemand, der sich durch zur Schau getragene Extravaganz den Schein geistiger, kultureller Überlegenheit zu geben sucht“. DUDEN, 5, 1980, 2414.

²⁷ HUG 1998, 5 (Einleitung des Herausgebers).

²⁸ Vgl. HUG 2000, 169–174 (Einleitung des Herausgebers).

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck SS 2001, 483.

² Biographische Angaben nach dem Lebenslauf in der Dissertation von 1988; IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, 37–43; Tiroler Tageszeitung Magazin, 7.12.2001, 1 (mit Foto); Campusinfo des Instituts, 28.11.2002. Im KÜRSCHNER 2003, 2476 keine Angaben.

³ PESKOLLER 1988, I, 22ff. und 2001, 25–31.

Im Schuljahr 1983/84 hat sie das Probejahr am Bundesrealgymnasium Adolf Pichler-Platz in Innsbruck absolviert. Nebenberuflich hat sie von 1982 bis 1988 ein Zweitstudium der Erziehungswissenschaft im Hauptfach mit Psychologie als Nebenfach betrieben. Am 9. Juli 1988 hat sie es mit der Promotion abgeschlossen. Das Thema ihrer *Dissertation* lautete: „Vom Klettern zum Schreiben – Ein Versuch, sich zur Gänze zu verwenden. Monographie einer Dissertationsgeschichte als erzählte Wissenschaft“. Sie bestand aus einem Textband von 249 Seiten und zwei „Materialbänden“; insgesamt aus 985 Seiten. Betreuerin und erste Gutachterin war Frau WIESER, zweiter Gutachter HIERDEIS.

Ursprünglich hatte PESKOLLER in ihrer Dissertation die Frage beantworten wollen: „Warum Extrembergsteigen?“⁴ Zu diesem Zweck hat sie „Bergtexte“ gesammelt und interpretiert, eigene Kletter-Erlebnisse reflektiert und offene Interviews mit einigen anderen Extrembergsteigerinnen und -bergsteigern sowie sonstigen Experten protokolliert. Ihr Ziel war, auf Grund von Gesprächen „Fallanalysen“ von Lebensläufen unter dem Gesichtspunkt herzustellen: „Was spielt alles eine wichtige Rolle dafür, daß Frauen zu Extrembergsteigerinnen werden?“ Diese „Ausgangsfrage“ wurde dann schrittweise psychologisch umformuliert in: „Was liebt ihr so daran? Was macht das Faszinierende beim extremen Klettern und Bergsteigen aus?“⁵

„Durch das viele Schreiben“, das mit diesen Vorarbeiten verbunden war, ist sie aber vom ursprünglichen Thema abgekommen und hat „das Schreiben selbst“ in ihrer eigenen Situation und ihre seelischen Erlebnisse dabei zum Gegenstand gemacht. Sie wollte ihre subjektive „Denkwelt“ erkunden, „Selbstauskünfte geben, Bruchstücke einer Lebensgeschichte konstruieren in einer Sprache, die mir entspricht“. „Ich wollte mit der Dissertation meine beiden wichtigen Hälften, die auseinandergefallen waren, Kopf und Körper, Leidenschaft und Abstraktion, Tun und Denken, Berg und Uni in mir selbst aussöhnen, um Lebendigkeit, kurzum meine Liebe zu erhalten“.⁶

„Langsam zum Subjekt geworden, das neugierig Fragen stellt“, suchte sie ihr Innenleben zu erkunden und seinen Ablauf mitzuteilen. Diese „Selbstreflexion“, das Fragen „nach dem Warum des eigenen Tuns“, mündete in „ein schonungsloses Darstellen/Bloßstellen der ei-

⁴ PESKOLLER 1988, 3ff.

⁵ Ebenda, Materialband 1, 2.

⁶ Ebenda, Hauptband, 166.

genen Person“.⁷ Aus der Suche nach Motiven für das Extrembergsteigen wurde eine Beschreibung ihrer „Schreibentwicklung“, d.h. der Gefühle und Gedanken, die sich im Verlauf des mehrjährigen Schreibens über Bergsteigen einstellten – einschließlich der Erinnerungen an eigene Kletter-Erlebnisse und dadurch geweckte Assoziationen. Sie wollte – in ihrer an Metaphern reichen Sprache ausgedrückt – „im Schreiben klettern“, um ihren „Standort aufzufinden, eine akzeptable Denkrichtung auszuforschen, die mich zu einem originellen Selbsta Ausdruck führt“ und „die Teile meines unbewußten Lebenskonzeptes im Untergrund bloßlegt“.⁸ Daraus ist – wie kaum anders zu erwarten war – ein gedanklich äußerst verworrener Text entstanden, der weitschweifig die seelischen und körperlichen Qualen beleuchtet, die bei schriftstellerischer Arbeit auftreten können, wenn flüchtige und kaum bewußte Begleiterscheinungen der Beschäftigung mit einer geistigen Aufgabe selbst zum Thema gemacht werden.

Mit Erziehungswissenschaft, für die sie als Leistungsnachweis ausgegeben und anerkannt worden ist, hat die Dissertation nichts zu tun. Ihrem Stil nach gehört sie zur poetisch-autobiographischen Literatur; ihrem Inhalt nach zur Psychologie und Psychopathologie⁹ schriftstellerischer Arbeit.

In den Studienjahren 1993/94 und 1994/95 war PESKOLLER dank eines Habilitationsstipendiums des österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften beurlaubt¹⁰. Dadurch wurde ein Forschungsaufenthalt an der Freien Universität Berlin bei Professor CHRISTOPH WULF¹¹ in Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft „Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie“ möglich. Ihre Habilitation ist 8 Jahre nach ihrer Promotion erfolgt. Die *Habilitationschrift* umfaßt 561 Seiten und hat den Titel „BergDenken. Kulturschichten der fremden Höhe“. Sie ist mit dem leicht veränderten Untertitel „Eine Kulturgeschichte der Höhe“ 1997 auch als Buch erschienen.

⁷ Ebenda, Materialband I, 4.

⁸ Ebenda, Hauptband, 3f.

⁹ Vgl. ebenda z.B. II und 104.

¹⁰ PESKOLLER 1996, Vorwort. Innsbrucker Vorlesungsverzeichnisse WS 1993/94 bis SS 1995.

¹¹ Über WULF und seinen Wechsel von der Erziehungswissenschaft zur Historischen Anthropologie siehe KÜRSCHNER 2003, 3776.

Es handelt sich um eine Fortsetzung des „Querdenkens“, von dem schon ihre Dissertation zeugte – nunmehr ausdrücklich als Beitrag zur „Historischen Anthropologie“ gekennzeichnet. „Diese Arbeit geht der Herausbildung des menschlichen Subjekts in der Natur nach“. „Über das Bergsteigen schreiben heißt, Schichten von Welterfahrung und Wirklichkeitsauffassung abzutragen. In der Thematisierung der Höhenenerfahrung faltet sich ein kultur-, mentalitäts- und wissenschaftsgeschichtliches Umfeld aus, in dem alte Fragen erneut gestellt werden: Wie hat sich der Mensch als Subjekt herausgebildet?“¹² Als Ausgangsmaterial dienten Texte über Berge und Bergsteigen von PETRARCA bis REINHOLD MESSNER.

Pädagogische Themen, Autoren und Texte spielen auch in dieser Studie keine Rolle. „Im BergDenken war über die erziehungswissenschaftliche Disziplin hinauszugehen“ zur „Kulturwissenschaft“.¹³ „BergDenken ist ein Denken in Bildern“¹⁴. Es wimmelt bei PESKOLLER von Metaphern und falschen Analogien – ähnlich wie in den Schriften CHRISTINA VON BRAUNS, unter deren Einfluß sie stand.¹⁵ Ein Beispiel ist die Spielerei mit dem Wort „Grund“: „Ich habe mir eine so seltsame Sache wie das Bergsteigen ausgesucht, um ... die Frage nach dem Grund zu stellen. Das liegt nahe, denn das Bergsteigen fängt zumeist unten am (Tal-)Grund oder Boden an, um sich nach oben fortzusetzen und dann wieder zum Grund zurückzukehren. Ein Sturz in den ‚Abgrund‘ kann fatale Folgen haben“.¹⁶ „Der Mensch, der auf Berge steigt, äußert seinen Umgang mit dem Grund. Das Forschen über den Grund führt zu Grundlagen. Sie verweisen über die räumliche Trennung auf den unerreichbaren Grund.“¹⁷

Ihre „Überschreitung“ der Erziehungswissenschaft „zu einer Kulturwissenschaft“ hat PESKOLLER wie folgt begründet. „Der Mensch steht als Subjekt und Objekt im Mittelpunkt seiner Selbstschöpfung. In der Schöpfung des Menschen erschöpft sich die Erziehungswissenschaft. An die Stelle des Menschen tritt die Historische Anthropologie. Sie rekonstruiert die menschliche Selbst(er)schöpfung und dokumentiert so die Auflösung einer Disziplin“. „Berge sind nicht Gegenstand

¹² PESKOLLER 1996, 7.

¹³ Ebenda, 8.

¹⁴ Ebenda, 12.

¹⁵ Vgl. z.B. PESKOLLER 1996, Materialband, 11.

¹⁶ Ebenda, 4.

¹⁷ PESKOLLER 1996, 8.

einer Disziplin; Berge verbinden Disziplinen, weil Bergsteigen Disziplin erfordert“.

Zur Erkenntnistheorie des „BergDenkens“ wird Folgendes geboten: „BergDenken verwendet keine Methode, sondern beschreibt sie. Es ist transdisziplinär und reflexiv“. „Der eigene Körper wird zum Methodenhorizont, folglich kann das Reflektieren auf Methoden, die Methodologie, nicht abstrakt sein. Sie ist ... sinnlich und leidenschaftlich. In diesem Sinne handelt es sich um eine epistemologische Gratwanderung. Sie ... erinnert sich des Zusammenhangs von Bergen und Gebären, d.h. sie bleibt zwischen Material und Bewegung, Raum und Zeit eingespannt. Die alpine Epistemologie ist eine Doppellektüre. Sie liest von unten nach oben und von oben nach unten“.¹⁸ „Um die Grenze des Denkbaren möglichst auszudehnen, wird der Versuch eines KörperDenkens unternommen. Bestandteile sind u.a. spiegelbildliches Erkennen, Leidenschaft und Selbstfremdheit“¹⁹.

Diese Beispiele eines schizoiden²⁰ „Querdenkens“ unter dem Tarn-Namen „Historische Anthropologie“ genügen, um zu erkennen, daß die Schrift „BergDenken“²¹ die gesetzlichen Anforderungen an eine Habilitationsschrift nicht erfüllt hat. Insbesondere war die Zuerkennung der Lehrbefugnis für das Fach „Erziehungswissenschaft“ durch die vom Kollegium der Geisteswissenschaftlichen Fakultät bestellte Habilitationskommission offensichtlich eine bewußte Täuschung. Weder der Dekan noch das Wissenschaftsministerium als Aufsichtsorgane haben dagegen Einspruch erhoben. HIERDEIS hatte schon vor Beginn des Verfahrens ein negatives Gutachten abgegeben und wurde deswegen nicht in die Habilitationskommission gewählt²². Als Gutachter wirkten Frau WIESER und der Gastprofessor THOMAS HEINZE von der Fernuniversität Hagen (Deutschland).

PESKOLLER hat seit 1995 *Lehrveranstaltungen* zu folgenden Themen angeboten²³. *Vorlesungen* über „Abstraktion und Schwermut“ (unter dem Obertitel: „Grundbegriffe der Pädagogik“!), „Das Subjekt“, „Kunst und Pädagogik I: Bildung“, „II: Einbildungskraft“, „III: Fik-

¹⁸ Ebenda, 8f.

¹⁹ Ebenda, 19.

²⁰ Vgl. KRETSCHMER 1951, 169ff.

²¹ Vgl. UOG 1975, § 36, 3.

²² Interview mit dem Verfasser am 11. Juli 2002. PAB.

²³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Innsbruck WS 1995/96 bis SS 2002.

tion Realität“, „IV: Präsenz-Simulation“, „Pädagogisches Wissen I: Erfahrung und Orientierung“, „II: Sorge und Risiko“, „Gegenstandsnahe Reflexivität“, „Ästhetische Bildung“, „Was ist Pädagogik – und was Erziehungswissenschaft?“, „Kulturgeschichte der Höhe: Abstieg“, „Aufstieg“, „Der Mensch – eine offene Frage“. In *Seminaren* wurden behandelt: „Die Nordwest-Passage: Zur historischen Anthropologie von MICHEL SERRES“, „Schreibwerkstatt“, „Ästhetische Bildung: Intensität und Selbstfremdheit“, „Ästhetische Bildung: Präsenz und Performanz“, „Grenzfall Weiterbildung: Debatte“, „Risikobiographien“ („Das Seminar ... bezieht Regionales mit ein. Wir befinden uns inmitten der Alpen, daher werden insbesondere Auswirkungen der Senkrechten auf das Wahrnehmen, Erleben und Denken berücksichtigt“²⁴).

In ihrer Selbstdarstellung im „Campusinfo“ des Innsbrucker Instituts für Erziehungswissenschaften vom Jahr 2000 sind keinerlei Bezüge zur Pädagogik angegeben. Es werden lediglich folgende „Schwerpunkte“ genannt: „Wissenschaftsgeschichte/Vernunftkritik/Methodologie; Historische Anthropologie; Bildungsforschung/Kulturtheorie. Produktion von Videos (DokEx); dzt. Studien zu extremen Phänomenen, sowie der Versuch einer Inventur der Sinne im Spannungsfeld von Wissenschaft und Kunst“. Als „wichtigste Veröffentlichung“ wird angeführt: „BergDenken. Eine Kulturgeschichte der Höhe“ (Wien 1997).²⁵

PESKOLLER hat folgende *Dissertation* als erste Gutachterin angenommen²⁶:

HANS-JÖRG HELMUT: Böse Dinge als Elemente offener Jugendarbeit vor dem Hintergrund fehlender Professionalisierung. Eine Einzelfallstudie (2001).

Nennenswerte *Publikationen* zur Pädagogik hat PESKOLLER bisher nicht vorgelegt. In ihrem zweiten Buch mit dem Titel „Extrem“ (2001) hat sie sich als „Sozial- und Kulturwissenschaftlerin“ mit dem „Schwerpunkt: Grundlagen- und Risikoforschung“ sowie „Ästhetische Bildung“ vorgestellt. Es handelt sich um eine Sammlung von Erzählungen, Vorträgen, Essays und Interviews zum Thema „Klettern“ als „Kürzel für jene Erfahrungen, die mich am stärksten geprägt haben

²⁴ Studienführer Pädagogik WS 2002/03, 67.

²⁵ Unverändert: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/people/peskoller.html>(28.11.2002).

²⁶ ZfP 48 (2002), 484.

...“ . „Weicht etwas derart stark von dem ab, was man für normal hält, gerät man in die Nähe dessen, was ich Leben nenne“ .²⁷

In einem Aufsatz über „Schreiben in Bildern“ hat PESKOLLER die „Rekonstruktion der eigenen Denkgeschichte“ als Ziel genannt: „Ich selbst scheine einer *Ordnung der Beliebigkeit* oder einer *Unordnung der Faszination* zu folgen, die sich aus Sehnsucht, Rätselhaftigkeit, Einbildungskraft und Eros zusammensetzt. Diese (Un)Ordnung tendiert zur Überraschung und Irritation. Sie verunsichert und gefährdet die Verständigung immer wieder beträchtlich.“²⁸ Ob die Konfrontation von Studierenden der Erziehungswissenschaft mit dieser Denkweise wünschenswert und verantwortbar ist, wird nicht erörtert.

21r. EDGAR JOHANNES FORSTER hat am 15. Mai 1997 im Alter von 35 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Er wurde am 24. Juni 1961 in Uster (Kanton Zürich, Schweiz) geboren² und besuchte die Volksschule in Amriswil (Kanton Thurgau) und Wolfurt (Vorarlberg). 1972 trat er in das Bundesgymnasium Bregenz ein. 1976 wechselte er von dort an die Handelsakademie Bregenz, wo er 1981 die Reifeprüfung bestand. Als Schüler hat er sich in der offenen Jugendarbeit engagiert. Im Herbst 1982 begann er an der Universität Innsbruck das Studium der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Ab Wintersemester 1983 widmete er sich daneben auch dem Studium der Volkswirtschaft, kursorisch auch der Philosophie, Germanistik und Geschichte in Wien und Innsbruck.

Am 12. Dezember 1987 wurde er auf Grund einer *Dissertation* über „Grundprobleme der politischen Jugendforschung am Beispiel Vorarlberg“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Diese ungedruckt gebliebene Studie bestand aus einem Textband im Umfang von 407 Seiten und einem Band „Dokumentation“ im Umfang von 367 Seiten mit Interview-Leitfaden, Fragebogen-Antworten und Gesprächsprotokollen von 15 Interviews im Vorarlberger Dialekt. Erste Gutachterin war WIESER, zweiter Gutachter SCHRATZ.

²⁷ PESKOLLER 2001, 13 und 9.

²⁸ PESKOLLER 1988a, 269 und 271 (Hervorhebungen im Original).

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand SS 2001, 482.

² Biographische Angaben nach Lebenslauf am Ende der Dissertation 1987, 408; „Leitfaden“ des Instituts 1997, 70–73 (mit Foto); Homepage vom 28.11.2002. Im KCRSCHNER 2003, 811 keine Angaben.

Das Interview-Material erweckte in Verbindung mit dem Thema „Jugendforschung“ den Anschein, daß die Dissertation etwas zur epochalpsychologischen Erkundung der politischen Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen von Vorarlberger Jugendlichen beitrage. Tatsächlich war es wertloses Beiwerk, weil FORSTER das Programm, das er ursprünglich durchführen wollte, mit Recht als unzulänglich erkannt und aufgegeben hat. Er bedauerte selbst die „zu umfangreich dimensionierte Konzeption der Dissertation“, die einer „Fehleinschätzung“ entsprungen sei³. Statt jedoch dieses am eigenen Unvermögen gescheiterte Forschungsvorhaben auf sich beruhen zu lassen, schwang er sich zu einer grundsätzlichen Kritik aller bisherigen politischen Jugendforschung auf, ohne sie gründlich zu kennen, geschweige selbst erfolgreich an ihr mitgearbeitet zu haben. Diese Kritik blieb jedoch in oberflächlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexionen stecken, denen ein theoretischer Zusammenhang fehlte und die nicht zur nötigen Klarheit gelangt sind. Es fehlte ihnen auch jede begriffliche und systematische Verbindung mit der Erziehungswissenschaft, ihren Gegenständen und bisherigen Leistungen auf dem Gebiet der Pädagogischen Jugendkunde (oder der Theorie der Educanden).

So erklärte FORSTER die „fundamentale Kritik“ an den Grundlagen „der traditionellen politischen Jugendforschung“ als „Einstellungsforschung“ zum „Kernstück“ seiner Dissertation⁴. Er wollte dadurch den „Paradigmenwechsel“, der sein „wissenschaftliches Selbstverständnis geprägt hat, intersubjektiv nachvollziehbar“ machen. Gemeint war damit die Abkehr von seinem großspurigen und inkompetenten Versuch empirischer Forschung und die Hinwendung zur „Theorie der Sozialwissenschaft“, „zur Metatheorie und zur Methodentheorie“ im Gefolge von JÜRGEN HABERMAS. Er erstrebte nun „eine umfassende Analyse der Gesellschaft“, eine „interdisziplinäre Zusammenschau, der ich den Vorzug gegenüber einzelwissenschaftlichem Forschen ... gebe“⁵ – verbunden mit dem „Bemühen, die Position und die Funktion einer Einzelwissenschaft, namentlich der Pädagogik, innerhalb einer Theorie der Gesellschaft zumindest ansatzweise zu erhellen“⁶. Diesen Bemühungen war das letzte Viertel (S. 288–376) der Dissertation gewidmet. Darin klafften jedoch Vorankündigung und Leistung noch weiter aus-

³ FORSTER 1987, Band 1, 380.

⁴ Ebenda, 6 und 288ff.

⁵ Ebenda, 293.

⁶ Ebenda, 294.

einander als in den vorausgegangenen Kapiteln. Von Gedanken zur Pädagogik fand sich keine Spur. Die versprochene „Erhellung“ ihrer „Position und ... Funktion ... innerhalb einer Theorie der Gesellschaft“ erwies sich als Bluff.

Im Studienjahr 1988/89 wurde FORSTER in Karenzvertretung als Vertragsassistent und Lektor am Institut für Erziehungswissenschaften der Innsbrucker Universität beschäftigt. Er hielt im Wintersemester eine zweistündige Vorlesung über „Berufsfelderkundung für Pädagoginnen“.⁷ Im Sommersemester folgte eine Vorlesung über „Theorie und Praxis“⁸. Ab 1. Jänner 1990 wurde er auf Vorschlag von Prof. VÖLKER KRUMM⁹ als Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg angestellt. Das Wintersemester 1993/94 verbrachte er mit seiner Lebensgefährtin ANDREA BRAMBERGER¹⁰ an der State University of New York in Stony Brook (USA) mit Studien zum Forschungsschwerpunkt Gender Studies, Men's Studies. Er hat gemeinsam mit BRAMBERGER zwei Kinder.

Da sein Habilitationsvorhaben bei den zuständigen Professoren der Universität Salzburg keine Unterstützung fand, hat er es an der Innsbrucker Universität durchgeführt. Die Habilitation erfolgte auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Melancholie, ‚Geschlecht‘, Vorausgabung“. Sie umfaßt 424 Seiten und ist 1998 mit dem Titel „Unmännliche Männlichkeit“ im Wiener Verlag Böhlau auch als Buch erschienen. Im Vorwort der Herausgeberin, der Salzburger Germanistin SIGRID SCHMID-BORTENSCHLAGER, wird mitgeteilt, daß dieses Buch „in der freien Oszillation zwischen ‚klassischer‘ wissenschaftlicher Studie und Essay ... eher den letzteren ... repräsentiere“. „Ein Kryptisches tritt hier ins Spiel, an – von der Psychoanalyse insinuierte – Profunditäten erinnernd, eine Art Souterrain der Existenz, das den Blicken entzogen ist wie den Wörtern, gekennzeichnet von *Ausdrucksmangel*“.¹¹ Verantwortlich für die Annahme dieses „kryptisch“-essayistischen Produktes als Leistungsnachweis für eine Lehrbefugnis im Fach Erziehungswissenschaft waren die Pädagogiker HIERDEIS und DIETMAR LARCHER (Universität Klagenfurt), der Sozialpsychologe Prof. ALBERTO GODENZI (Universität Fribourg/Schweiz) und natürlich Dekan und

⁷ Vorlesungsverzeichnis WS 1988/89, 242.

⁸ Vorlesungsverzeichnis SS 1989, 254.

⁹ Über KRUMM vgl. in diesem Werk Bd. 3, VI.

¹⁰ Über BRAMBERGER vgl. in diesem Buch S. 847ff.

¹¹ Bei FORSTER 1998, 13f. (Hervorhebung im Original).

Kollegium der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck.

Über den Wert dieses auf literarische Texte gestützten Beitrages zum „Melancholie-Diskurs“ als Teil des postmodernen „Geschlechter-Diskurses“ braucht hier nicht gehandelt zu werden, weil er erziehungswissenschaftlich ohne Bedeutung ist. Es geht dem Autor um ganz andere Themen. Er will „die Logik und Funktionsweise des Diskurses über heterosexuelle Männlichkeiten an seinen Rändern, das heißt, an seinen Brüchen und Rissen rekonstruieren: Grenzen der Männlichkeit, das Leiden an der männlichen Geschlechtsidentität, Irritationen von Männern im patriarchalen Diskurs“.¹² FORSTER versteht seinen Text als „engagierte Geschichtsschreibung. Sie ist utopische Praxis: verausgabendes Engagement“ und „kippt rasch in einen Rausch der Verausgabung, in dem sich der Autor im Text zerstreut“¹³.

Dieser Text kreist um Randthemen von Psychopathologie, neuerer Literatur und Kunst wie Melancholie, „Männlichkeitskritik“, „kryptische Körpergeistigkeit“¹⁴ usw. Von Erziehungswissenschaft ist er weit entfernt. Er entsprach also nicht dem beantragten Habilitationsfach¹⁵, obwohl er jahrelang die Arbeitszeit und Kraft eines für die Förderung der Erziehungswissenschaft angestellten Assistenten beansprucht hat. FORSTER hielt es allerdings für „dringlich, die Universität als Ort des Wildwuchses“ im Namen der „Transdisziplinarität statt separierende(r) Disziplinarität“ „zu beleben“¹⁶. Warnende Stimmen von Salzburger Professoren haben weder die für Erziehungswissenschaft ungerechtfertigte Habilitation verhindern können, noch die durch sie ermöglichte Verbeamtung des Habilitierten zum 1. Oktober 1997, mit der auch der Erwerb des Titels eines außerordentlichen Universitätsprofessors der Erziehungswissenschaft verbunden war.

FORSTERS *Lehrveranstaltungen* als Dozent in Innsbruck beschränkten sich auf einige Proseminare über „Methodologie der Historischen Anthropologie“, „Der obszöne Blick“ und „Melancholie und Männlichkeit“.¹⁷ Auch diesen Themen fehlte der Bezug zur Erziehungswissenschaft. So lautete zum Beispiel die Inhaltsangabe zur „Methodologie

¹² FORSTER 1996, 20.

¹³ Ebenda, 45.

¹⁴ Ebenda, 49.

¹⁵ Vgl. UOG 1975, § 35.

¹⁶ FORSTER 1996, 396f.

¹⁷ Vorlesungsverzeichnisse WS 1997/98 bis SS 2002. AUI.

der Historischen Anthropologie“ im Sommersemester 2002 folgendermaßen: „Wir werden uns mit der Gabe bei MARCEL MAUSS und insbesondere bei JACQUES DERRIDA beschäftigen und uns dabei mit Fragen der Dekonstruktion des Geschlechts und des Subjektbegriffs in der humanwissenschaftlichen Diskussion auseinandersetzen“.¹⁸

Seit 1998 ist FORSTER nebenberuflich auch als wissenschaftlicher Leiter der Universitätslehrgänge der Salzburger Landeskrankenanstalten „Lehren in Gesundheits- und Pflegeberufen“ und „Führungskräfte im Gesundheitswesen“ tätig. Seit 1999 außerdem auch noch Leiter des „Österreichischen Instituts für Erwachsenenbildung“ in St. Pölten. Schließlich ist er auch „ständiger Kooperationspartner im Forschungsnetzwerk des Ludwig Boltzmann-Instituts für sozialwissenschaftliche Berufs- und Freizeitforschung“ in Salzburg, das von REINHOLD POPP¹⁹ geleitet wird. Dort hat er folgende „Schwerpunkte“ angegeben: soziologische Aspekte sozialer sowie gesundheits- und freizeitbezogener Dienstleistungssysteme“²⁰.

Nennenswerte *Publikationen* zur Erziehungswissenschaft fehlen. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ ist FORSTER nie zitiert worden. Zum „Taschenbuch der Pädagogik“ von HIERDEIS/HUG hat er einen zehnteiligen Artikel über „Kritische Erziehungswissenschaft“ beigesteuert.²¹

21s. ANDREA BRAMBERGER hat am 4. Oktober 2000 im Alter von 32 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Sie wurde am 14. April 1968 in Bad Ischl (Oberösterreich) geboren², besuchte die Volksschule in Pfandl und den neusprachlichen Zweig des Bundesgymnasiums Bad Ischl, wo sie 1986 die Reifeprüfung bestand. Anschließend begann sie an der Universität Salzburg ein Lehramtsstudium der Fächer Französisch und Philosophie, Pädagogik, Psychologie. Nach dem ersten Semester wechselte sie zum Diplomstudium der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildungspolitik und Erwachsenen-

¹⁸ Studienführer Pädagogik des Instituts, SS 2002, 52.

¹⁹ Über POPP vgl. in diesem Buch S. 781ff.

²⁰ <http://www.lbi-bff-salzburg.at/whoiswho.htm>.23.10.2002.

²¹ FORSTER 1996a.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand WS 2001/2002, 500.

² Biographische Angaben nach „Lebenslauf“ in der Dissertation von 1994 und einem vom 27.4.2002, PAB. Im KÜRSCHNER 2003, 348 keine Angaben.

bildung³ und den Nebenfächern Psychologie und Soziologie. Am 9. April 1991 schloß sie es mit der Diplomprüfung und dem Magistergrad ab. Ihre *Diplomarbeit* behandelte auf 160 Seiten das Thema „Zeit und Alter“. Betreuer waren Professor RUDOLF GÖNNER und der Assistent EDGAR J. FORSTER.

Geboten wurde ein kulturgeschichtlich kenntnisreicher Überblick über Zeitbegriffe und Zeiterleben, die Zeit des alten Menschen, Fremdbilder und Selbstbilder des Alterns sowie Einstellungen zu Tod und Sterben als Voraussetzungen für gerontagogische Überlegungen. Dieser unter dem Aspekt des veränderten Zeitbewußtseins klar und anschaulich zusammengestellten Anthropologie des Alters sind 4 Seiten „Folgerungen für die Pädagogik“ (gemeint ist: Gerontagogik/Theorie der Altenbildung) angehängt⁴. Sie beschränken sich auf die Forderungen, die Menschen schon in jungen Jahren auf ihr Alter und ihren Tod vorzubereiten, jedermann ein realistisches Bild alter Menschen zu vermitteln, die Ghettoisierung der Alten zu vermeiden und der „Todes-tabuierung“ entgegenzuwirken. Das Mißverhältnis zwischen einer soliden, aber nicht spezifisch pädagogischen Übersicht gerontologischer Detailerkennnisse und dem dürftigen *erziehungstheoretischen* Gehalt dieser Studie könnte kaum größer sein. Es ist Symptom für ein generelles Problem „postmoderner“ erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre, aber auch charakteristisch für die Autorin und ihre weiteren als „erziehungswissenschaftlich“ ausgegebenen Studien und Schriften.

Seit 1991 lebt BRAMBERGER mit FORSTER und ihrem gemeinsamen Sohn in Lebensgemeinschaft. Im gleichen Jahr hat sie in Salzburg ein Doktoratsstudium der Pädagogik aufgenommen, ist aber bereits im Sommersemester 1992 an die Innsbrucker Universität gewechselt. Die zweite Hälfte des Jahres 1993 verbrachte sie an der State University of New York in Stony Brook (USA) in den Departments für Anthropologie und Geschichte mit Studien zum Thema „Inzest“. 1994 wurde sie in Innsbruck auf Grund einer *Dissertation* über „Verboten Lieben: Bruder-Schwester-Inzest“ im Umfang von 150 Seiten zur Doktorin der Philosophie promoviert. Betreuerin, erste Gutachterin und Prüferin im Rigorosum über „Geschlechterforschung“ war CHRISTINA VON BRAUN; zweiter Gutachter und Prüfer über „Theorie der Erziehung und Bil-

³ Lebenslauf am Ende der Diplomarbeit von 1991, 162.

⁴ BRAMBERGER 1991, 138–141.

„sehr gut“ bewertet und ist 1998 auch als Buch erschienen.

Ihr Thema war die „Beschreibung des geschwisterlichen Liebesmythos und der Liebeswirklichkeit in ihrer Zerrissenheit und ihrem Schwanken zwischen Verbot und Neigung“⁵. Im Zentrum steht die Interpretation von Leben und Werk des Dichters GEORG TRAKL (1887–1914), in dessen Lyrik sich auch eine unglückliche Liebe zu seiner Schwester angedeutet findet. Davon ausgehend werden weitere einschlägige poetische Texte von der Antike bis zur Gegenwart sowie Ergebnisse der kulturhistorischen Inzestforschung ausgewertet, um die Spannung zwischen der „Macht des Verbots“ und der „Macht der Liebe“ und der von ihr gespeisten „Visionen“ von Göttlichkeit, Androgynie (Geschlechtermischung, Zwittertum, Mannweibtum), Narzißmus, Paradies usw. zu beleuchten. Welcher literaturwissenschaftliche und kulturanthropologische Wert diesen an den Publikationen CHRISTINA VON BRAUNS⁶ orientierten Konstruktionen zukommt, braucht hier nicht beurteilt zu werden. Wesentlich ist, daß ihnen jeder Bezug zur Pädagogik fehlt.

Das Studienjahr 1997/98 verbrachte BRAMBERGER dank eines Erwin-Schrödinger-Auslandsstipendiums des Wiener Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Berlin. An der Humboldt-Universität arbeitete sie bei BRAUN, an der Freien Universität bei Professor CHRISTOPH WULF.

Beruflich war sie zeitweise in der katholischen außerschulischen Jugendarbeit im Rahmen der Diözese Linz tätig. Seit einigen Jahren ist sie „Freiberufliche Sozialforscherin“ mit den Schwerpunkten „Gender-Aspekte sozialer sowie gesundheits- und freizeitbezogener Dienstleistungssysteme“ und – wie ihr Lebensgefährte FORSTER – „ständiger Kooperationspartner im Forschungsnetzwerk des Ludwig Boltzmann-Instituts für sozialwissenschaftliche Berufs- und Freizeitforschung Salzburg“⁷, das von REINHOLD POPP⁸ geleitet wird.

Die Habilitation ist 6 Jahre nach der Promotion erfolgt. Die *Habilitationsschrift* trug den Titel „Die Kindfrau. Zur Anthropologie pädagogischer Differenzen“. Sie ist im Jahre 2000 als Buch erschienen,

⁵ BRAMBERGER 1994, 2.

⁶ Vgl. in diesem Buch S. 812ff.

⁷ Who is who des Ludwig Boltzmann-Instituts Salzburg, Homepage, 23.10.2002.

⁸ Vgl. in diesem Buch S. 781ff.

dessen Untertitel lautete: „Lust, Provokation, Spiel“. Das entsprach seinem Inhalt genauer, denn über Pädagogik wird nichts Wesentliches geboten. In pädagogischer Hinsicht geht die Autorin über knappe Hinweise auf utopisch verklärte Bilder vom Kinde im Zeitalter der Aufklärung⁹, Mädchenerziehung zur „Mütterlichkeit“¹⁰ und die Nähe des „pädagogischen Eros“ zur Pädophilie¹¹ kaum hinaus. Von einer Theorie der Sexual- oder der Mädchenerziehung ist nichts zu bemerken. Dementsprechend bleibt auch die umfangreiche neuere Literatur zur geschlechtlichen Erziehung unberücksichtigt. Erst recht fehlt jeder Bezug zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Was geboten wird, ist eine materialreiche tiefenpsychologisch-feministische Interpretation der in Literatur und Filmen ausgedrückten männlichen Phantasievorstellungen von „Kind-Frauen“. Als Quellen dienen hauptsächlich poetische Texte von der Art des Romans „Lolita“ (1958) von VLADIMIR NABOKOV. Es handelt sich um eine literaturpsychologische Studie zu den Themen: historischer Wandel der Ideen über Kindheit, Kindlichkeit und Kindersexualität; Ästhetik und Erotik junger Mädchen im Übergang zur Pubertät; Geschlechterordnung; Natur, Bestimmung und Typologie der Frauen; Androgynie, Pädophilie und sexueller Mißbrauch von Kindern.

Dieser Blick in die Kulturgeschichte ergibt, daß der Mythos Kindfrau „ein Phänomen des 20. Jahrhunderts“ ist und „einen radikalen Bruch mit traditionellen abendländischen Dualismen“ „materialisiert“. Genannt werden „die scheinbaren ‚Tatsächlichkeiten‘ der Gegensätze von Mann-Frau, Erwachsener-Kind, Opfer-Täter“. „Solch starre diametrale Positionen erweisen sich ... als willkürliche Variablen“. Die Kindfrau präsentiere sich „als Metapher der Unmöglichkeit“, in der „Diskussion um sexuellen Mißbrauch und Pädophilie, in der gerade über die Sexualität klare Grenzen zwischen Geschlechtern und Generationen gezogen werden, ... irgendeine Position zu beziehen, die nicht kritisierbar, widerlegbar wäre.“ Die „Kindfrau“ bedeute den „Versuch einer Überwindung jener binären Denkstrukturen“.

BRAMBERGER schließt mit der vagen Vision: „... mit der Kindfrau eröffnen sich Eingänge zur Theoretisierung von Sexualität im weitesten Sinne; Eingänge, die zugleich Ausgänge sind und sich auch zu neuen Kanälen entwickeln können; Gänge, die nicht die alten, tradier-

⁹ Vgl. BRAMBERGER 2000, 181ff. (ROSSEAU: 191ff.).

¹⁰ Ebenda, 140ff.

¹¹ Ebenda, 257ff.

ten verschütten oder verleugnen, sondern für neue Wege, Denkmuster, Alternativen vorbereiten sollen“. „Der theorieverhaftete Blick auf die Kindfrau“ sei „ein Blick aus der Sicherheit verlässlicher Strukturen in eine Weite von Unsicherheiten, Unbegreifbarkeiten, aber faszinierenden Möglichkeiten ...“¹²

Dieses mit Metaphern überladene „postmoderne“ Wunschdenken, das empirische Studien über psychosoziale Schäden ebenso ignoriert wie normative moralische Überlegungen, ist von erziehungswissenschaftlichen Interessen, Kenntnissen und Leistungen weit entfernt. Als literaturhistorische Leistung verdient das Buch Respekt. Zu kritisieren ist jedoch, daß damit nicht eine Lehrbefugnis für Feministische Anthropologie, Literatur- oder Sexualwissenschaft angestrebt und erteilt worden ist, sondern fälschlich eine für das Fach „Erziehungswissenschaft“.

*Lehrveranstaltungen*¹³ hat BRAMBERGER als Lehrbeauftragte schon bald nach ihrer Promotion durchgeführt. Die Themen ihrer *Vorlesungen* lauteten: „Verboten Lieben (Geschwister-Inzest)“ (WS 1995/96, SS 1996), „Pädagogischer Eros: Zur Struktur von Erziehungsverhältnissen und Liebesverhältnissen“ (gemeinsam mit FORSTER, WS 1996/97) und „Tabuisiertes Begehren: Zur Aktualität des Inzest-Diskurses“ (SS 1998). Als Dozentin hat sie folgende *Proseminare* angeboten: „Mythos Frau. Weiblichkeitsbilder abendländischer Tradition“ (SS 2001) und „Mütterlichkeit. Zum historischen Gehalt und zur aktuellen Gestalt einer generativen Rolle“. Darin wollte sie „Erkenntnisse der Gender Studies einer modernen, kritischen Pädagogik dienstbar“ machen, „die eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Generationen zu ihrem Kernbereich zählt“.¹⁴

Das Wintersemester 2001/2002 hat BRAMBERGER mit Hilfe eines Fulbright Research-Stipendiums als Gastdozentin am Department for women's studies der University of California in Santa Cruz (USA) verbracht und sich folgendem Forschungsprojekt gewidmet: „Tochteropfer-Muttermord. Die Mutter-Tochter-Dyade in feministisch-pädagogischer Reflexion“. Bei dieser Dominanz feministischer, kulturhistorischer und literarischer Interessen ist verständlich, daß in ihren

¹² Ebenda, 273ff.

¹³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Innsbruck WS 195/96 bis SS 2002. UAI.

¹⁴ Studienführer Pädagogik SS 2002, 45.

Publikationen keine erziehungswissenschaftlichen Beiträge vorkommen.

21t. JOHANNES GRUNTZ-STOLL hat am 4. Juli 2000 im Alter von 47 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Erziehungswissenschaft*“ erworben¹.

Er wurde am 21. Juli 1952 in Basel als viertes Kind eines Kaufmannes und einer Handarbeitslehrerin geboren². Nach der Primarschule besuchte er das Humanistische Gymnasium in seiner Heimatstadt und erwarb dort 1972 das Maturitätszeugnis. Das Schuljahr 1970/71 verbrachte er in Kansas City (USA). Von 1972 bis 1974 bildete er sich am Kantonalen Lehrerseminar in Basel für das Lehramt an Primarschulen aus. Von 1975 bis 1979 war er als Primarlehrer im Kanton Appenzell-Außerrhoden und als Praktikumslehrer für das Lehrerseminar Rorschach des Kantons St. Gallen tätig. Von 1979 bis 1983 studierte er an den Universitäten Bern und Tübingen Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Philosophie und Ethnologie. Nach Abschluß dieser Studien mit dem Lizentiat arbeitete er von 1983 bis 1987 als Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern. 1986 wurde er dort auf Grund einer *Dissertation* über „Sozialisationsprozesse in Kindergruppen“ zum Doktor der Philosophie promoviert. GRUNTZ-STOLL ist seit 1979 verheiratet und Vater von vier Kindern.

Seine Dissertation ist 1989 unter dem Titel „Kinder erziehen Kinder“ als Buch erschienen. Sie bestand im Versuch, „Erfahrungen von sechs- bis zwölfjährigen Kindern in Geschwister-, Spiel-, Freundes- und Gleichaltrigengruppen anhand von ausgewählten Textbeispielen aus den Bereichen erinnelter, erzählter, erlebter und erforschter Kindheit zu rekonstruieren. Dabei interessieren vor allem solche Erfahrungen, die von den betroffenen Kindern im nachhinein als bedeutsam und hilfreich für die eigene Entwicklung eingeschätzt werden“.³ Dazu werden elf autobiographische und erzählende Texte aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts interpretiert.⁴

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck SS 2001, 482.

² Biographische Angaben nach „Lebenslauf und Bildungsgang“ vom April 2002, PAB. Im KÜRSCHNER 2003, 1061 keine Angaben.

³ GRUNTZ-STOLL 1989, 34.

⁴ Übersicht der elf berücksichtigten Autoren ebenda, 120.

Vorausgesetzt wurde bei dieser Textinterpretation „eine radikale Umkehr des Erziehungsbegriffs“⁵. Gemeint war damit ein *neuer* von GRUNTZ-STOLL eingeführter Begriff, der nicht – wie in der Alltagssprache und in der Pädagogik üblich – vom Erzieher als handelndem Subjekt, „sondern vor allem vom Zögling“ aus bestimmt wird. Der Autor wollte damit vom „technologischen Zweck-Mittel-Denken“ abkommen und eine anthropologisch-biographische Besinnung auf solche Erfahrungen⁶ anregen, „die vom betroffenen Subjekt im Kontext seiner eigenen Lebensgeschichte als bedeutsam gesehen werden“. Diese „Besinnung“ wäre natürlich auch möglich gewesen, ohne einen neuen Erziehungsbegriff einzuführen, der „jene Erfahrungen gegenseitiger Beeinflussung bezeichnet“, die viel später rückschauend vom beeinflussten „Subjekt als bedeutsam und hilfreich für die eigene Entwicklung erlebt und eingeschätzt werden“⁶.

GRUNTZ-STOLLS Begriff ist unter anderem schon deswegen fragwürdig, weil „Erfahrungen“ der Educanden etwas ganz anderes sind als soziale Handlungen von Erziehern. An Stelle einer Handlung des Erziehers in Förderungsabsicht wird bei GRUNTZ-STOLL das erinnerte Erleben der Educanden in rückschauender Deutung und Bewertung zur empirischen Basis seines Erziehungsbegriffes gemacht⁷. Dadurch verstrickte er sich in ein begriffliches Chaos, das durch ähnlich unklaren Gebrauch der Termini „Beeinflussung“ und „Sozialisation“ noch vergrößert wird. Als Ergebnis seines „pädagogischen Verstehens“ als Beitrag zur „narrativen Pädagogik“ wurde nicht mehr geboten als das bekannte Alltagswissen, daß Kinder sich in Gruppen gegenseitig beeinflussen – und zwar oft positiv. Den Begriff der Erziehung um diese gegenseitige Beeinflussung innerhalb der Kindergeneration zu „erweitern“, wurde am Ende der Dissertation als „umwälzender Gedanke“⁸ hervorgehoben.

Nach seiner Promotion arbeitete GRUNTZ-STOLL von 1987 bis 2001 als Dozent und Praxisberater am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern in Biel. Seinen Kontakt mit dem Innsbrucker Institut

⁵ Ebenda, 15.

⁶ Ebenda, 16.

⁷ Zur theoretischen und praktischen Unbrauchbarkeit von Geschehens- und Wirkungsbegriffen der Erziehung – in diesem Fall eines Erziehungsbegriffes der nicht-intendierten Wirkungen oder der zufälligen Resultate – vgl. BREZINKA 1990, 60ff. (in erster Auflage bereits 1974, 60ff.).

⁸ GRUNTZ-STOLL 1989, 132.

für Erziehungswissenschaften und die Ermutigung zur Habilitation hat er HIERDEIS zu verdanken⁹. Im Sommersemester 1996 erhielt er dort erstmals einen Lehrauftrag für eine zweistündige Vorlesung über „Philosophisch-pädagogische Anthropologie“. Zwei Jahre später folgte ein Proseminar über „Lernen und Problemlösen“.¹⁰

Die Habilitation ist 14 Jahre nach der Promotion erfolgt. Die *Habilitationsschrift* behandelte folgendes Thema: „Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie“. Sie ist 1999 mit diesem Untertitel unter dem Titel „Erziehung, Unterricht, Widerspruch“ im Umfang von 195 Seiten mit einem Vorwort von HIERDEIS als Buch erschienen.

Es beginnt mit der Behauptung, „daß erzieherisches und unterrichtliches Handeln widersprüchlichen Charakter haben“.¹¹ „Im Mittelpunkt der Untersuchung“ stehen folgende Fragen: „Welche Widersprüche prägen den Erziehungsalltag? Welche Deutungshilfen bieten pädagogische Theorien für das Verständnis solcher Widersprüche? Welchen Beitrag vermag anthropologisches Denken und Wissen zu diesem Verständnis zu leisten? Welche Sprachformen kommen dabei in Betracht und zum Zuge? Wie weit vermag die Sprache Widersprüche anthropologischen Denkens und pädagogischen Handelns einzufangen und auszudrücken?“¹²

Ausgangspunkt sind einige Texte von vier deutschsprachigen Pädagogikern aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die sich über „Widersprüche der Schule“ (MARIANNE GRONEMEYER 1996, THEODOR SCHULZE 1980, MICHAEL SCHRATZ 1998) und „Pädagogische Antinomien“ (RAINER WINKEL 1986) geäußert haben¹³. Sie wurden nur schlagwortartig zitiert und interpretiert. Dabei wendete GRUNTZ-STOLL methodisch „eine argumentative Verbindung dialektischer und hermeneutischer Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ an, die „existenzphilosophisch“ orientiert ist¹⁴.

Dieses skizzenhafte spezifisch pädagogische Textmaterial umfaßt mit vielen Wiederholungen nicht mehr als 15 Seiten. Dann geht der Autor sogleich zum „anthropologischen Denken“ über, um „den Schritt

⁹ Briefliche Mitteilung von GRUNTZ-STOLL an den Verfasser vom 15.5.2002. PAB.

¹⁰ Vorlesungsverzeichnisse im UAI, SS 1996 und SS 1998.

¹¹ GRUNTZ-STOLL 1999, 21.

¹² Ebenda, 23f.

¹³ Ebenda, 27–43.

¹⁴ Ebenda, 24.

... zur Konzeption einer paradoxen Anthropologie zu wagen¹⁵. In deren „Kontext“ werden am Schluß die „Dilemmata erzieherischen Handelns“ und die „pädagogischen Antinomien“ nochmals kurz „aufgegriffen und damit der Ausgangspunkt der Arbeit eingeholt“¹⁶. Der Hauptteil des Buches besteht aus Reflexionen über „Paradoxien als Sprachformen menschlicher Selbsterkenntnis“ und „elementare Kategorien anthropologischen Denkens“.

Das Ganze bleibt schon deswegen unfruchtbar, weil die Klärung der Grundbegriffe unterlassen worden ist. So werden die mehrdeutigen Worte Antinomie, Paradoxie, Widerspruch, Gegensatz, Dilemma, Differenz, Diskrepanz und Spannung andauernd wechselnd in verschiedenen Bedeutungen gebraucht, ohne sie begrifflich eindeutig bestimmt und unterschieden zu haben. Dadurch wirkt die gesamte hochabstrakte Argumentation quälend verschwommen. Dazu kommt als inhaltlicher Hauptmangel, daß entgegen der Ankündigung im Titel zum Thema „*pädagogische* Antinomien“ nichts Wesentliches geboten wird. Die vielen Studien, die dazu schon im frühen 20. Jahrhundert veröffentlicht worden sind¹⁷, hat GRUNTZ-STOLL vollständig ignoriert und ideengeschichtlich-wissenschaftshistorisch ahnungslos am Nullpunkt begonnen.

Was er sich aber philosophisch vorgenommen hatte, war viel zu viel, um gelingen zu können: den „Versuch ..., die schillernden Begriffe der Antinomie und Paradoxie in den Zusammenhängen von Logik und Rhetorik zu fassen und auf philosophische und anthropologische Fragestellungen zu übertragen. Antinomien und Paradoxien werden dabei – den Koans des Zenbuddhismus oder den Monodisticha christlicher Mystik vergleichbar – als Sprachformen betrachtet, welche geeignet sind, Widersprüche aus Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen wiederzugeben und darüber hinaus Grenzen des Denkens und Wissens zu markieren und zu transzendieren“¹⁸.

¹⁵ Ebenda, 23.

¹⁶ Ebenda, 25f. und 131–152.

¹⁷ Vgl. u.a. LUCHTENBERG 1923; KOPPELMANN 1928; GRUNWALD 1930; KERSCHENSTEINER 1931, 382ff.; NELSON 1949, 362ff.; FANKHAUSER 1950; STAHLER 1952; BECKER 1970. Einschlägig auch JONAS COHN, THEODOR LITT, HERMAN NOHL (Die Polarität in der Didaktik, 1930). Keiner dieser Texte wurde von GRUNTZ-STOLL berücksichtigt.

¹⁸ Ebenda, 49.

Das alles ist thematisch weit entfernt von der Pädagogik und wirkt wie eine Flucht vor ihr. „Neue wissenschaftliche Ergebnisse“ zu *diesem* Habilitationsfach sucht man umsonst. Als Nachweis für seine „wissenschaftliche Beherrschung ... und die Fähigkeit zu seiner Förderung“ war diese Habilitationsschrift ungeeignet.¹⁹

Nach seiner Habilitation hat GRUNTZ-STOLL als erste und einzige *Lehrveranstaltung* in Innsbruck ein Proseminar über „Lernen und Humor“ angeboten (WS 2000/2001). Am 1. September 2002 wurde er an der Universität Basel zum Professor und Leiter des Instituts für spezielle Pädagogik und Psychologie ernannt.

Als *Autor* ist er schon seit 1974 mehrfach mit Rätselbüchern und Büchern über „Denksport. Zum Mitmachen und Mitdenken“ (1985) und „Denkspiele. Mit Bleistift und Papier“ (1990) hervorgetreten. Gemeinsam mit BEAT THOMMEN ist er Autor von „Einfach verflixt, verflixt einfach. Paradoxe Situationen – Paradoxe Interventionen“ (1997). Ein unterhaltsamer „Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens“ (Untertitel) ist 1994 unter dem Titel „Probleme mit Problemen“ erschienen. 2001 erschien das Büchlein „Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie“. Es ist ein mit vom Autor erfundenen „gelotologischen Begriffen“ (vom griechischen „gelos“ = Lachen)²⁰ und Einfällen gespicktes Fragment, das „Anstelle des Vorworts“ eine „Warnung“ enthält. Sie verdient ernst genommen zu werden, wenn man möchte, daß einem das Lachen nicht vergeht.

21u. DIETMUT NIEDECKEN hat am 11. Juli 2001 im Alter von 48 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Erziehungswissenschaften*“ erworben¹.

Sie wurde am 4. Dezember 1952 in Gießen (Hessen) geboren². An der Universität Hamburg studierte sie Schulmusik und Musikwissenschaft bis zum Staatsexamen im Jahre 1975. Anschließend arbeitete sie als Musiktherapeutin – davon zwei Jahre in einer Großanstalt für

¹⁹ UOG 1975, § 36.

²⁰ Vgl. GRUNTZ-STOLL 2001, 9, 25. Bezeichnend für seine saloppe „Logik des Unlogischen“ ist, daß die ersten und die letzten Seiten (9/10 und 127–129) wörtlich identisch sind.

¹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand WS 2001/2002, 502.

² Biographische Angaben nach einem Brief an den Autor vom November 2002. PAB. Im KÜRSCHNER 2003, 2351 keine Angaben.

Geistig-Behinderte. Das Studienjahr 1977/78 verbrachte sie als Stipendiatin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Guild Hall of Music in London mit dem Studium der Musiktherapie. Von 1979 bis 1980 war sie als Wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Duisburg tätig. Anschließend widmete sie sich der Arbeit an ihrer *Dissertation* über „Einsätze. Material und Beziehungsfigur im musikalischen Produzieren“ (Als Buch veröffentlicht: Hamburg 1988). Die Promotion im Fach Musikwissenschaft erfolgte am 8. Juli 1987 an der Universität Hamburg. Seit 1985 ist sie als Dozentin im Diplom-Studiengang Musiktherapie an der Staatlichen Hochschule für Musik in Hamburg tätig. Daneben bildete sie sich zwischen 1985 und 1992 zur Psychoanalytischen Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche aus und ist seither in freier Praxis tätig. Sie hat insbesondere mit Geistig-Behinderten, deren Eltern und Betreuern gearbeitet.

1989 erschien mit einem Vorwort des Psychoanalytikers, Ethnologen und Kulturosoziologen MARIO ERDHEIM³ ihr Buch „Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Ein Buch für Psychologen und Eltern“ im Umfang von 300 Seiten. Es wurde 12 Jahre später an der Universität Innsbruck als *Habilitationsschrift* für das Fach „Erziehungswissenschaften“ angenommen⁴, obwohl die Bewerberin dieses Fach nie studiert hatte und kein „Doktorat“ besaß, „das für das Habilitationsfach in Betracht kommt“⁵. Ihr Text galt nicht als erziehungswissenschaftlich, sondern als „ein provokantes Buch für Psychologen, Psychotherapeuten und Psychoanalytiker“. Er wurde selbst innerhalb dieser Berufsgruppe als „Außenseiterposition“ charakterisiert, „die gesellschafts- und ideologiekritisch vorgetragen wird“.⁶ Was verhalf ihm zur Anerkennung als (erziehungs)„wissenschaftliche Leistung“⁷?

Es handelt sich um „ein engagiertes Buch, ein trauriges, aber auch ein hoffendes Buch“ mit dem Ziel, „gegen die Namenlosigkeit des Leidens der geistig Behinderten anzuschreiben“. NIEDECKEN wollte sich „berühren lassen von der Not der geistig Behinderten in unserer Welt – und dieses Berührtsein weitervermitteln“. Sie verstand ihre Studie

³ Seit 1985 Privatdozent an der Universität Frankfurt a. M. Vgl. KÜRSCHNER 2003, 703.

⁴ Unter dem Titel „Geistig Behinderte verstehen“. ZfP 48 (2002), 484.

⁵ UOG 1975, § 36, I, c.

⁶ NIEDECKEN 1989, Vorstellung durch den Verlag Piper auf der Rückseite des Einbandes.

⁷ UOG 1975, § 35, 3, b.

als einen „Entwurf zu einem möglichen anderen Umgang mit geistiger Behinderung: Es handelt sich um das Protokoll eines Anfanges, das einer Fortsetzung in Theorie und Praxis bedarf“.⁸

Dieses „Protokoll“ stützt sich methodisch auf eigene unsystematisch gewonnene Erfahrungen bei musiktherapeutischer Arbeit mit Geistig-Behinderten in einer Anstalt wie in ihrer Privatpraxis, auf Gespräche mit Eltern und professionellen Betreuern Behinderter und auf publizierte Erlebnisberichte betroffener Eltern. Die berichteten Einzelfälle werden mit ihrer Vorgeschichte und ihrem sozialen Umfeld anschaulich geschildert. Im Zentrum stehen die Interaktionen, die zwischen den Eltern bzw. Pflegepersonen und den Behinderten, aber auch zwischen Ärzten, Anstaltspersonal und Eltern ablaufen. So wird ein realistisches Bild der konkreten Pflegeverhältnisse und Sozialbeziehungen vermittelt, wobei die Äußerungen der nicht-behinderten Betreuer naturgemäß reichhaltiger ausfallen als die der Behinderten.

Kerngedanke ist: „Kein Kind ..., sei es noch so unzweifelbar schwer organisch geschädigt, wird geistig behindert geboren“.⁹ Mit diesem mißverständlichen Satz ist Folgendes gemeint: „Geistige Behinderung“ ist „Produkt eines spezifischen Sozialisationsvorganges zwischen einem Kind mit spezifisch beeinträchtigten körperlichen Voraussetzungen und einer dazu in spezifisch pathogener Weise sich verhaltenden Umwelt“¹⁰. Das „heißt nicht, Realitäten leugnen, vielmehr die organische Realität in ihrer komplizierten Verwobenheit mit der gesellschaftlichen ... sehen, anstatt sie zum unhinterfragbaren Schicksal zu erklären“.

Dagegen ist nichts zu sagen, weil es längst zum anthropologischen Grundwissen gehört, daß das psychophysische Dispositionsgefüge jedes Menschen in jedem Lebensmoment als Resultat aller vorausgegangenen Wechselwirkungen zwischen seinem Organismus und seiner spezifischen soziokulturellen Umwelt angesehen werden kann. Neu ist jedoch, daß NIEDECKEN dieses abstrakte Denkschema benutzt hat, um stärker als je zuvor mögliche gesellschaftlich-kulturelle Anteile an der Entstehung von „Geistigbehindertsein“ aufzudecken. Das geschieht in feministischer Einstellung¹¹ auf psychoanalytischer Grundlage¹² mit

⁸ NIEDECKEN 1989, 29f.

⁹ Ebenda, 34.

¹⁰ Ebenda, 22. Terminologisch richtig müßte es heißen: Produkt eines *Interaktionsvorganges* zwischen ...

¹¹ NIEDECKEN 1989, 14f., 30.

¹² Ebenda, 22.

Anlehnung an die gesellschaftskritische Theorie von MAX HORKHEIMER und THEODOR ADORNO¹³. Ihr Buch ist ein Stück „konsequent gedachter Kritik ... in einem Teilbereich der patriarchal organisierten Gesellschaft“¹⁴.

Durch genaue kritische Fremd- und Selbstbeobachtung hat NIEDECKEN in der alltäglichen Praxis der Diagnose und Behandlung von Geistig-Behinderten hypothetisch psychophysische Wirkungsvorgänge konstruiert, die das Lernpotential der Behinderten schädigen und sie auf einem niedrigeren Leistungs- und Lebensniveau „einbunkern“, als sie ihrer organischen Potenz nach bei besserer Behandlung möglicherweise erreichen könnten. Diese Suche nach Mängeln in reformerischer Absicht ist verdienstvoll, aber nicht unbedenklich, wenn sie zu untragbarer Überforderung der Pflegepersonen und utopischen Appellen zur moralischen Umerziehung der Gesellschaft führt. In diese Gefahr ist NIEDECKEN vor allem deswegen geraten, weil sie sich unkritisch der Psychoanalyse als einzigem Zugang zum Verstehen von Menschen verschrieben hat. Sie hat ihre in vieler Hinsicht zutreffenden Beschreibungen und plausiblen Deutungen terminologisch und theoretisch in die psychoanalytische Vorstellungswelt gezwängt und sich im Rahmen dieser Dogmatik häufig zu reinen Spekulationen über „das gesellschaftlich Unbewußte“¹⁵, „gesellschaftlichen Seelenmord“¹⁶ an Behinderten und ihr „kollektiv verschuldetes Elend“¹⁷ verstiegen.

So gilt „Geistigbehindertsein“ für sie als eine von Menschen erfundene „Institution“, die angeblich für die Gesellschaft folgende zwei „Funktionen“ erfüllt. Sie ist erstens „geschaffen, uns zur endgültigen Abdankung an“ unsere „frühen Sehnsüchte zu mahnen“, die „nach bedingungsloser Liebe, unmittelbarer Triebbefriedigung, grenzenlosem Gehaltensein“ streben. „Mit der Abgrenzung einher geht der Versuch, die geistig Behinderten unserem genormten Dasein anzupassen, damit sie uns nicht mehr als Verkörperung des von uns Ersehnten und Unterdrückten einen Spiegel vorhalten und unsere Selbstbeherrschung in Frage stellen.“¹⁸ Die zweite Funktion sieht NIEDECKEN darin, daß „gei-

¹³ Ebenda, 14, 114 und öfter unter Bezugnahme auf deren philosophische Fragmente „Dialektik der Aufklärung“ (1947).

¹⁴ NIEDECKEN 1989, 30.

¹⁵ Ebenda, 23.

¹⁶ Ebenda, 25.

¹⁷ Ebenda, 29 und 54ff.

¹⁸ Ebenda, 19.

stig Behinderte der Projektionsschirm sind für unseren Wunsch, uns dem zu versagen, was als Normalitätsforderung allgegenwärtig ist“. Durch sie „wird der Schauplatz unseres eigenen Abwehrkampfes außerhalb unserer selbst verlegt, der Kampf weniger gefährlich und das unhinterfragte Fortbestehen dessen, an dem wir alle leiden, gesichert“.

Neben solchen Spekulationen über „institutionelle Gegenübertragungen“ bis zur Idee der „Abschiebung kollektiver Tötungstendenzen auf einzelne“¹⁹ enthält das Buch auch fragwürdige Symptomdeutungen folgender Art: bei einem schwachsinnigen Kleinkind wird das intensive „Interesse für Bindfäden, in Bänder zerrissene Stoffe und ähnliche Dinge“ als sinnhaftes Symptom für die „Herstellung und Zerstörung von Verbindungen und Beziehungen“ mitmenschlicher Art interpretiert usw.²⁰

Sieht man von diesen Einseitigkeiten, geringer Systematik und anderen theoretischen Mängeln ab, dann läßt sich aus NIEDECKENS Buch kasuistisch viel für das bessere Verständnis, die Betreuung und Erziehung von geistig schwer behinderten jungen Menschen lernen. Vor allem aber auch für das Verständnis und die Unterstützung ihrer Eltern, Betreuer und Therapeuten. Es ist ein selbstkritischer Rechenschaftsbericht über eine wissenschaftlich nur unvollkommen dargestellte und begründete Praxis, die weitschweifig erzählt und intuitiv gedeutet wird. Ein Nachweis für „neue wissenschaftliche Ergebnisse“ und für „die wissenschaftliche Beherrschung“²¹ des Habilitationsfaches Erziehungswissenschaft war er nicht.

Da das Buch an Psychologen gerichtet war, wäre der Versuch einer Habilitation für dieses Fach, das meistens der Naturwissenschaftlichen Fakultät zugehört, oder für Psychotherapie im Rahmen einer Medizinischen Fakultät am nächsten gelegen. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft wäre bestenfalls eine Lehrbefugnis für das Spezialfach „Sonderpädagogik Geistig-Behinderter“ zu rechtfertigen gewesen. Dies aber nur dann, wenn NIEDECKEN die zwölf Jahre, die seit der Publikation des Buches „Namenlos“ verstrichen waren, dazu genutzt hätte, dieses Forschungsfeld weiterhin konzentriert zu bearbeiten und das durch neue spezifisch sonderpädagogische Texte belegt hätte.

¹⁹ Ebenda, 15.

²⁰ Ebenda, 37.

²¹ UOG 1975, § 36, 3.

Tatsächlich hat sie jedoch ihren Rückstand in der Kenntnis der Erziehungswissenschaft nach 1989 nicht aufgeholt, sondern sich dem Studium des „Okkulten“ und der Praxis „esoterischer Techniken“ einschließlich eigener Erfahrung als „Medium“ im Kontakt mit einer „Helseherin“ zugewendet²². Statt erziehungswissenschaftlich zu arbeiten, hat sie 2001 das Buch „Versuch über das Okkulte. Eine psychoanalytische Studie“ im Umfang von 363 Seiten publiziert. Unter diesen Umständen fällt es schwer, eine Erklärung dafür zu finden, warum eine als deutsche Staatsbürgerin in Hamburg lebende Psychoanalytikerin mit „telepathischem Potential“²³, aber ohne fachspezifische Leistung und ohne eine zu erwartende „wertvolle wissenschaftliche Tätigkeit in Österreich oder im Interesse Österreichs“²⁴ an der Innsbrucker Geisteswissenschaftlichen Fakultät für das Fach „Erziehungswissenschaften“ habilitiert worden ist.

22. VERGLEICHENDE ÜBERSICHT DER 24 HABILITATIONEN 1954 BIS 2001

Nach der Menge der Habilitationen für das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft an den österreichischen Universitäten in der Zweiten Republik steht die Universität Innsbruck mit 24 an erster Stelle, gefolgt von Klagenfurt mit 23, Wien¹ mit 21, Salzburg mit 16 und Graz mit 12 Habilitationen². Das *Durchschnittsalter* der habilitierten Personen betrug *zum Zeitpunkt der Habilitation* 41,3 Jahre (Wien: 43,5 Jahre; Graz: 40 Jahre). Eine Person war jünger als 30 Jahre; 5 waren zwischen 32 und 35 Jahre alt; 6 zwischen 36 und 40 Jahre; 3 zwischen 41 und 45 Jahre; 7 zwischen 46 und 50 Jahre; 2 älter als 50 Jahre. *Zwischen Promotion und Habilitation* lagen durchschnittlich 10,5 Jahre (Wien: 12,4 Jahre; Graz: 10,2 Jahre).

Der *Anteil der Frauen* betrug mit 6 von 24 Personen 25 Prozent (Wien: 10,5 Prozent). Dieser relativ hohe Anteil trägt jedoch, weil 4 von ihnen nicht erziehungswissenschaftlich qualifiziert waren, sondern

²² Vgl. NIEDECKEN 2001, 9f.

²³ Ebenda, 10.

²⁴ UOG 1975, § 36, 1, a.

¹ Vgl. in diesem Werk Bd. 1, 678ff.

² Vgl. in diesem Buch S. 371ff.

den Fachgebieten Feministik, Psychoanalyse, Alpinistik oder „Historische Anthropologie“ zugehörten. Fehlende Qualifikation für das Habilitationsfach Erziehungswissenschaft war allerdings auch bei einigen dafür habilitierten Männern festzustellen.

4 der Habilitierten waren *Ausländer*, die weder in Österreich studiert hatten noch dort lebten. 3 davon waren deutsche Staatsbürger mit Wohnsitzen in Bonn (BRAUN), Berlin (NEMITZ) und Hamburg (NIEDECKEN); einer Schweizer mit Wohnsitz im Kanton Bern (GRUNTZ-STOLL).

6 der österreichischen Habilitierten hatten ihren ordentlichen *Wohnsitz und Arbeitsplatz außerhalb von Tirol*: 2 in Wien (URBAN, STEINHARDT), 4 in Salzburg (BREZINKA, POPP, FORSTER, BRAMBERGER).

Nur 6 der 24 Habilitierten (25 Prozent) hatten mindestens ein Jahr lang reguläre *Berufserfahrungen als Lehrer* mit voller Lehrverpflichtung (Wien: 11 von 20; Graz: 5 von 13): 5 an Pflichtschulen (WEYERMÜLLER, URBAN, STÖGER, POPP, GRUNTZ-STOLL), einer an Höheren Schulen (PLANCKENSTEINER). Darunter war kein einziger der am Institut für Erziehungswissenschaften beschäftigten und an der Lehrerausbildung beteiligten Assistenten.

In 10 von 24 Fällen wurde die *schriftliche Habilitationsleistung kumulativ* erbracht: durch mehrere Aufsätze an Stelle einer Monographie.

Studiensemester an ausländischen Universitäten hatten 6 von 24 Habilitierten aufzuweisen: SEIDL in Frankreich, SCHRATZ und NIEDECKEN in England, KROATH, BRAUN und BRAMBERGER in den USA. *Forschungsaufenthalte im Ausland* von mindestens halbjähriger Dauer *zwischen Promotion und Habilitation* sind nur in 3 Fällen erfolgt: bei SEIDL in England, bei PESKOLLER und BRAMBERGER in Deutschland.

Bei den *Publikationen in Buchform* ist das Bild unübersichtlich. Hinter manchen Titeln stecken bloße Broschüren. Andere vereinen unter dem Namen eines Herausgebers Beiträge mehrerer Autoren. Einige sind Gemeinschaftsarbeiten von zwei oder drei Mit-Autoren, wobei die Beiträge jedes Einzelnen teils gekennzeichnet, teils nicht identifizierbar sind. Manches sind Forschungsberichte oder interne Studien, die nicht auf den Buchmarkt gelangen konnten. Außerdem gehören manche Bücher offensichtlich nicht zur Erziehungswissenschaft, sondern zu anderen Fächern oder zur Unterhaltungsliteratur. Die Nennung von Buchveröffentlichungen und deren Zahl sagen also noch nichts über das wissenschaftliche Gewicht ihres Inhaltes. Mit diesem Vorbehalt ist aber doch auffällig, daß es 7 der 24 Habilitierten zu keinem einzigen Buch gebracht haben. 6 haben als Allein-Autoren

ein Buch veröffentlicht, 6 zwei Bücher, 4 drei Bücher, einer dreizehn Bücher (BREZINKA). Zu *Buch-Übersetzungen in fremde Sprachen* ist es nur bei einem einzigen der Habilitierten gekommen: von BREZINKAS Büchern liegen 26 fremdsprachige Ausgaben vor, die sich auf 10 Sprachen verteilen. Von ihm abgesehen fehlen auch *Publikationen in führenden ausländischen Fachzeitschriften* fast gänzlich.

Für die Bekanntheit unter Pädagogen der deutschsprachigen Länder ist die *Häufigkeit der Zitierungen in der „Zeitschrift für Pädagogik“* ein Indiz³. 13 der 24 Habilitierten sind dort bis einschließlich des Jahres 2002 nie genannt worden. Die übrigen 11 weisen folgende Nennungen auf: NEMITZ: 1, POPP: 1, URBAN: 1, HUG: 2, GRUNTZ-STOLL: 2, NIEDECKEN: 3, SCHRATZ: 9, KÖCKEIS: 10, RATHMAYR: 11, SEIDL: 24, BREZINKA: 444.

Berufungen auf Professuren an anderen Universitäten haben von den 24 Habilitierten nur 3 erhalten: BREZINKA nach Würzburg, Hamburg, Marburg, Tübingen, München und Konstanz, BRAUN nach Berlin (Humboldt) und GRUNTZ-STOLL nach Basel. Eine *Hausberufung* innerhalb der Innsbrucker Universität hat SCHRATZ erhalten. 20 der 24 Habilitierten sind ohne Berufung auf Professuren als Dozenten in Innsbruck verblieben. Das ist ein negativer Rekord, der Rückschlüsse auf das wissenschaftliche Ansehen der Betroffenen in der Fachwelt nahelegt.

Beim Blick auf die *Forschungsgebiete* fällt – mit Ausnahme von BREZINKA – die vollständige Vernachlässigung der Allgemeinen und Historischen Pädagogik auf. Beiträge zur Schulpädagogik sind spärlich und eher der Schulorganisationstheorie, der Hochschul-Didaktik, Fragen der Lehrerausbildung sowie der Diagnostik von Schüler- und Lehrereigenschaften als der Unterrichtstheorie gewidmet. Beiträge zur Sozialpädagogik, die über Fragen der Freizeitplanung hinausgehen, fehlen ganz. Das große Gebiet der Heil- oder Sonderpädagogik wurde fast nur unter dem eingeschränkten politisch-organisatorischen Gesichtspunkt der Integration Behinderter behandelt. Das alles zeugt von geringem Interesse an den bisherigen Kerngebieten der Pädagogik und dem in ihnen erreichten Wissensstand.

Weltanschaulich fällt auch noch nach dem Niedergang der „Neuen Linken“ bei etwa einem Drittel der Habilitierten eine starke Orientierung am Neo-Marxismus und der gesellschaftskritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ auf. Bildungspolitisch waren damit Positionen

³ Vgl. in diesem Werk Bd. 3, Anhang 2b.

der linken Sozialdemokratie verbunden. Diese Strömungen sind zunehmend dem universalen Skeptizismus, Subjektivismus und Relativismus der „Postmoderne“ gewichen.

Wissenschaftstheoretisch-methodologisch dominieren weiche Maßstäbe mit Vorliebe für qualitative Verfahren, selbstreflexive Innen- und Lebenswelterkundung, Alltagstheorien und Hermeneutik im Geist eines Pluralismus, der je nach Standpunkt alles auch ganz anders zu sehen erlaubt und einen von empirisch-analytischer pädagogischer Tradition unbelehrten Neubeginn für erziehungswissenschaftlich besonders vielversprechend hält.

Inhaltlich hat sich damit Hand in Hand die Öffnung der Pädagogik für feministische und Geschlechter-Studien und die Wendung zur Psychoanalyse und Psychotherapie in allen laienhaften Spielarten vollzogen. Die mit „inter-“ und „transdisziplinären“ Interessen begründeten Decknamen dafür waren „Sozialisationsforschung“ und „Historische Anthropologie“. Daneben wurden aber auch empirie-verachtende bildungsphilosophische Spekulationen wiederbelebt und als Habilitationsschriften angenommen.

23. SONDERFALL EINER HABILITATION FÜR „PSYCHOLOGIE MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER PSYCHOANALYSE“ AN DER UNIVERSITÄT KLAGENFURT: JOSEF CHRISTIAN AIGNER (2000)

Im Anschluß an die Innsbrucker Habilitationen ist noch der Sonderfall eines Innsbrucker Assistenten aus dem Institut für Erziehungswissenschaften zu erwähnen, der am 10. März 2000 im Alter von 47 Jahren an der Universität Klagenfurt die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse*“ erworben hat¹: JOSEF CHRISTIAN AIGNER.

Er wurde am 5. Oktober 1953 als Sohn eines Arztes in Grieskirchen (Oberösterreich) geboren und besuchte das Gymnasium der Benediktiner in Kremsmünster, wo er 1971 das Reifezeugnis erwarb.² An der

¹ Mitteilungsblatt der Universität Klagenfurt vom 5. April 2000, Nr. 151.

² KÜRSCNER 2003, 22; Leitfaden des Instituts 1997, 39–41 (mit Foto); IEI: Bericht der Jahre 1990–2000, Teil 1, 94–98; Der Standard, 12.3.2002, 9; Campusinfo <http://www.uibk.ac.at/c/c6/c603/people/aigner.html>. Abrufdatum: 19.3.2001.

Universität Salzburg studierte er Psychologie als Haupt- und Pädagogik als Nebenfach. Auf Grund einer von den Psychoanalytikern Prof. IGOR A. CARUSO³ und EDUARD GRÜNEWALD angenommenen *Dissertation* über „Soziopsychanalytische Aspekte einer Theorie der Identitätsbildung bei Jugendlichen“ erfolgte 1981 die Promotion.

1982 übersiedelte AIGNER nach Vorarlberg und arbeitete dort zunächst zwei Jahre als Klinischer Psychologe an einer Beratungsstelle in Bregenz. 1984 trat er als Universitätsassistent in das Studienzentrum Bregenz des „Interuniversitären Forschungsinstituts für Fernstudien“ ein, wo er bis zu seiner Versetzung an das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften im Jahre 1993 blieb.

Von 1982 bis 1990 absolvierte er im Psychoanalytischen Seminar Vorarlberg die Ausbildung zum Psychoanalytiker. Später erfolgten Zusatzausbildungen zum Paar- und Sexualtherapeuten. Ab 1976 bereitete er mit dem Salzburger Sexualwissenschaftler ERNEST BORNEMANN (1915–1995)⁴ die Gründung der „Österreichischen Gesellschaft für Sexualforschung“ vor, als deren 1. Vorsitzender er von 1987 bis 1992 tätig war. Er war auch Mitglied der „Werkstatt für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik“ in Salzburg, Redaktionsmitglied der „Zeitschrift für Sexualforschung“ sowie der Zeitschriften „Psychoanalyse“ und „Texte. Psychoanalyse, Ästhetik, Kulturkritik“ sowie häufiger Autor der Innsbrucker Zeitschrift „Erziehung heute“⁵. Die amtliche Eintragung als Psychotherapeut erfolgte 1991. Nebenberuflich war er auch als Lehrbeauftragter an der Akademie für Sozialarbeit in Bregenz und als Politiker der „Grünen“ in der Stadt Bregenz tätig.

Im Innsbrucker Institut hat sich AIGNER in der Lehre auf folgende Arbeitsschwerpunkte konzentriert: „Psychoanalytische Grundlagen und Entwicklungstheorie, psychoanalytische Kulturkritik, Sozialisations- und Neurosenlehre; Sexualwissenschaftliche Grundlagen, Sexualberatung und -therapie; Kindheitsforschung, Kinderpolitik und -partizipation“. Er ist verheiratet und Vater eines Sohnes und einer Tochter.

Als Arbeitsschwerpunkte in der Forschung hat er angegeben: „Psychoanalytische Väterlichkeitstheorie, zur Psychoanalyse sozialer Phä-

³ Über CARUSO vgl. in diesem Buch S. 777.

⁴ KÜRSCHNER 1987, 443. Nachruf von AIGNER in: Tiroler Tageszeitung, 17.6.1995.

⁵ Zu ihr vgl. in diesem Buch S. 609.

nomene und politischer Bewegungen (Rechtsextremismus); Sexuelle Entwicklung, sexuelle Störungen und ihre Behandlung“.

Die *Habilitationsschrift* im Umfang von 567 Seiten hat den Titel „Der ferne Vater, die Vater-Sehnsucht und die unbewußte Botschaft der Gewalt. Eine soziopschoanalytische Studie über den frühen Vater, den negativen Ödipuskomplex und die Vaterproblematik gewaltorientierter männlicher Jugendlicher“. Sie ist in leicht geänderter Fassung 2001 auch als Buch erschienen (440 Seiten).

Es handelt sich um eine breit angelegte theoretische Analyse der psychoanalytischen Literatur über Vatererfahrungen, die Bedeutung des „Sozialisationsfaktors“ Vater, „die Krise der Väterlichkeit“ und die Folgen des „Väterlichkeitsdefizits“ für das Werden der Persönlichkeit männlicher Jugendlicher auf hohem Abstraktionsniveau in psychoanalytischer Fachsprache. Als „empirischer Anhang“ wurde „eine qualitativ-interpretative Recherche zur Vaterbeziehung gewaltorientierter Jugendlicher“ geboten, die sich in 25 Seiten mit Interview-Daten erschöpfte, die aus Gesprächen mit drei „ehemalige(n) Skinheads im Rückblick auf ihre Skin-Zeit, ihre Kindheit, Jugend und ihre Familienbeziehungen“ stammten.⁶ Der Kern der Methode bestand in der „Interpretation des Unbewußten der ... beforschten Subjekte“. Dabei bemühte sich AIGNER um „die Ergänzung/Erweiterung der psychoanalytischen Sichtweise durch eine historisch-materialistische und dialektische“.⁷

Seine Studie enthält im Rahmen kritischer psychoanalyse-interner Reflexionen auch pädagogisch nützliche Interpretationen von Partner-, Familien- und Eltern-Kind-Beziehungen in der spätkapitalistischen „elternlosen Gesellschaft“ des „allseitigen Hedonismus“⁸. Am Ende stehen „sozialpolitische Schlußfolgerungen“: es sei dringend erforderlich, „Maßnahmen zur Förderung bzw. zum Schutz des Zusammenlebens der Kinder mit Vater-Männern auf allen Ebenen einzuleiten“. Die Väter „müssen ihr Kind gleich mit ihrem Körper annehmen“ durch Hautkontakt und Berühren „in pflegerisch-zärtlicher Art“. Gefordert wird der „dyadische Vater“, der „haltgebende Zärtlichkeit“ zeigt und entgegen der weit verbreiteten „Über-Ich-Erosion“ gewissensbildend wirkt. Dazu sei „eine möglichst egalitäre Kinderversorgung“ durch Männer und Frauen erforderlich, sodaß „eine zeitlich

⁶ AIGNER 1999, 492ff.; Interview-Daten: 507–533.

⁷ Ebenda, 493.

⁸ Ebenda, 212ff.

reduzierte Erwerbsarbeit für beide Elternteile den Kernpunkt der Reformen darstellen müßte“. Das neue „Mannsein zielt ... auf einen fürsorglicheren Umgang mit Kindlichkeit, Kindern und sich selbst im Zusammenleben“. ⁹ Konkreteres als diese allgemeine Norm wird zur Praktischen Theorie der Erziehung nicht geboten.

In seinen Innsbrucker *Lehrveranstaltungen* wurden folgende Themen angeboten: wiederholt „Einführung in die Psychoanalyse“, „Sexualwissenschaft“, „Psychoanalytische Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie“. Ferner: „Sexualpädagogik“, „Sexuelle Sozialisation“, „Psychoanalytische Kulturkritik“, „WILHELM REICH: Sexualität, Krankheit und Gesellschaft“, „Kinderpolitik und Sexualökologie“, „Kinderpolitik von, mit und für Kinder/n“, „Kommunale Kinderpolitik als pädagogisches Arbeitsfeld“, „Identität und Entfremdung in der Psychoanalyse“, „Beratung und Therapie bei sexuellen Störungen“, „Allgemeine Neurosenlehre“, „Psychoanalytische Neurosenlehre“, „Kindheit, Gewalt und Gesellschaft“, „Sozialpsychologie und Psychoanalyse der vaterlosen Gesellschaft“. ¹⁰

An *Publikationen* liegt bisher als Monographie nur die Habilitationsschrift vor. Rund 15 Aufsätze und zwei von AIGNER herausgegebene Sammelbände behandeln ausschließlich psychoanalytische und sexuelle Themen. Nur zwei kurze Aufsätze sind der *Sexualpädagogik* gewidmet, darunter einer im „Taschenbuch der Pädagogik“ von HIERDEIS/HUG. ¹¹ Sie zeigen geringe Kenntnis der vor 1980 erschienenen Spezialliteratur, die nur nach einseitig emanzipatorisch orientierten Sekundärquellen oberflächlich zitiert wird. Kenntnisse der Allgemeinen Pädagogik und Bezüge zu ihr sind nicht erkennbar. Statt „separierter sexualpädagogischer Konzepte“ empfahl AIGNER, über deren Integration in einer „*interdisziplinären pädagogischen Anthropologie von Liebe und Erotik ... nachzudenken*“ ¹². Entsprechend diesem rein deskriptiven Programm warnte er vor der „Gefahr“, bei der wissenschaftlichen Befassung mit dem menschlichen Sexualleben „normativ oder im Sinne eines Herrschaftsdiskurses über Sexualität zu verhandeln“ ¹³.

AIGNER war von 1999 bis 2002 Vorsitzender der Studienkommission Pädagogik, bis er aus Protest gegen das Universitätsgesetz 2002 zu-

⁹ Ebenda, 476ff.

¹⁰ Vorlesungsverzeichnisse WS 1993/94 bis WS 2000/01. UAI.

¹¹ AIGNER 1996.

¹² Ebenda, 1377f. (Hervorhebung im Original).

¹³ Studienführer Pädagogik, WS 2002/03, 39.

rückgetreten ist¹⁴. An der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität war er als Koordinator des Wahlfachbereiches „Interdisziplinäre Sexualwissenschaft“ tätig. Außerhalb der Universität ist er 1. Vorsitzender der 2001 neu gegründeten „Österreichischen Akademie für Sexualwissenschaft“.

24. DAS INSTITUT FÜR LEHRERINNENBILDUNG UND SCHULFORSCHUNG(ILS) SEIT 1997

Wie früher dargestellt¹ war die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Mittelschulen (seit 1962 „höhere Schulen“ genannt) bis Ende der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts sehr unzureichend. Das Studiengesetz von 1971 und die ministerielle „*Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten*“ von 1977 haben an den Universitäten erst in den Achtzigerjahren zu ministeriell genehmigten Studienplänen geführt, die an die Stelle der Prüfungsvorschrift von 1928 (bzw. 1937) traten.

In der Studienordnung von 1977 wurde als Teil der „schulpraktischen Ausbildung“ erstmals ein „*Schulpraktikum*“ verpflichtend eingeführt. „Im Rahmen des Schulpraktikums sollen die Studierenden das österreichische Schulwesen und die Schulwirklichkeit an höheren Schulen erkunden, selbst den Unterricht beobachten, analysieren, vorbereiten und erteilen. Das Schulpraktikum soll den Studierenden außerdem die Möglichkeit geben, ihre pädagogische Eignung selbst zu überprüfen.“²

Ein „*Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtskandidaten an der Universität Innsbruck*“, der die Studienordnung von 1977 konkretisierte, trat erst 1984 in Kraft.³ Er ist von der „Studienkommission für die allgemeinpädagogische und schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten“ unter dem Vorsitz des Assistenten FRANZ KROATH ausgearbeitet und ab

¹⁴ Studienführer Pädagogik, SS 2002, 36 und WS 2002/03, 4.

¹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 141–175.

² Verordnung des BMfWF vom 31. März 1977 im BGBl 1977, Nr. 170, § 2, 5. Zur Organisation vgl. § 5. Änderungen im BGBl 1985, Nr. 108 und 1994, Nr. 482.

³ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, Studienjahr 1983/84, Nr. 123.

1987 unter dem Vorsitz von Prof. ILSEDORE WIESER mehrfach geändert⁴ worden.

Wie schon erwähnt⁵, hat der Akademische Senat der Universität Innsbruck 1986 eine „*Besondere Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum (BUSch)*“ geschaffen⁶, die keiner Fakultät zugehörte, sondern ihm unmittelbar unterstellt war. Sie war als Übergangslösung gedacht, bis eine dauerhafte Regelung für die Organisation der Lehrerausbildung gefunden wird. Ursprünglich hatte sie – wie der Name sagt – nur die Aufgabe, das „Schulpraktikum“ der Lehramtsstudenten in Verbindung mit den Landesschulbehörden zu organisieren. Dafür genügten zwei akademische Mitarbeiter und zwei Verwaltungsangestellte. Die Unterbringung erfolgte in der Schöpfstraße 3 – abseits des Instituts für Erziehungswissenschaften wie auch jener Institute, die mit der fachwissenschaftlichen und –didaktischen Ausbildung der Lehramts-Studierenden befaßt waren.

Diese Einrichtung mit ihren engen Beziehungen zur Schulbehörde und den Betreuungs- bzw. Praktikumslehrern an den Besuchsschulen wurde von Anfang an in die Beratungen einbezogen, die seit 1991 in einer Arbeitsgruppe „Zukunft der universitären LehrerInnenbildung“ erfolgt sind. Dieser Gruppe gehörten Vertreter der Universität, der Landesschulräte für Tirol und Vorarlberg, der Schuldirektoren, Betreuungslehrer und Unterrichtspraktikanten an. Als treibende Kraft trat neben WIESER und SCHRATZ der Leiter des BUSch, Dozent KROATH⁷, hervor, unterstützt vom Gymnasiallehrer Dr. ERICH MAYR⁸. Beide waren maßgeblich an zwei Symposien beteiligt, die 1992 über die „Zukunft der universitären Lehrerbildung“⁹ und 1995 zum Thema „Universitäre Lehrer/innen/bildung am Ende?!“¹⁰ stattfanden. Von diesen Symposien gingen Reformimpulse aus, die die Entwicklung in Westösterreich und Südtirol wesentlich mitbestimmt haben. So hat der kleine Dienstleistungsbetrieb BUSch zunehmend mehr Ansehen, Ge-

⁴ Mitteilungsblatt 1987/88, Nr. 86; 1991/92, Nr. 179; 1992/93, Nr. 425; 1995/96, Nr. 515.

⁵ Vgl. in diesem Buch S. 664.

⁶ Gemäß UOG 1975, § 83. Erstmals im Vorlesungsverzeichnis WS 1986/87, 248.

⁷ Über KROATH vgl. in diesem Buch S. 808ff.

⁸ Vgl. MAYR 2001, Kurzbiographie ebenda, 340.

⁹ Vgl. die Dokumentation von MAYR/SCHRATZ/WIESER 1993.

¹⁰ Dokumentation in KROATH/MAYR 1996, 125ff.

wicht und Einfluß auf die Planung und Durchführung der universitären Lehrerausbildung gewonnen als das große Institut für Erziehungswissenschaften.

Mitgespielt hat dabei eine 1994 erfolgte Änderung des Bundesgesetzes über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen (GN-StG)¹¹ und der Studienordnung für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten.¹² Bis dahin waren die Lehramtsstudien im ersten Studienabschnitt mit den Diplomstudien identisch und die pädagogische Ausbildung konnte erst im zweiten Studienabschnitt begonnen werden. Nun wurde vorgeschrieben, daß schon in der „Studieneingangsphase“ des ersten Studienjahres in den Studienplänen „schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung vorzusehen“ sind. Das brachte „eine Vorverlegung pädagogischer Ausbildungsteile einführender Art an den Studienbeginn mit sich“¹³.

Dazu kam, daß im Universitäts-Organisationsgesetz 1993 an Stelle der „Besonderen Universitätseinrichtungen“ des UOG 1975, die unter anderem „besondere(n) Aufgaben im Lehr- und Forschungsbetrieb“ dienen konnten¹⁴, reine „Dienstleistungseinrichtungen“¹⁵ traten, deren Aufgaben außerhalb von Lehre und Forschung liegen. Unter diesen Umständen mußte von der Universitätsleitung entschieden werden, was mit der Besonderen Universitätseinrichtung BUSch geschehen soll. Sie war über ihre begrenzte Verwaltungsaufgabe, die Schulpraktika zu organisieren, bereits hinausgewachsen, hatte auch Lehr- und Forschungsaufgaben übernommen und sich als fakultäts-übergreifendes und regionales Zentrum für die Klärung wissenschaftlicher und praktischer Fragen der Lehrerausbildung bewährt.

Die Geisteswissenschaftliche Fakultät hat deshalb Ende 1995 eine Arbeitsgruppe eingesetzt und über die möglichen Varianten beraten: Dienstleistungseinrichtung, Abteilung am Institut für Erziehungswissenschaften, normales Institut der Fakultät oder Senatsinstitut? Herausgekommen ist die Empfehlung, die BUSch in ein „*Institut für Lehrer|innenbildung und Schulforschung*“ umzuwandeln.

¹¹ BGBl 1994, Nr. 272, bes. § 10 Abs. 4.

¹² BGBl 1994, Nr. 482, bes. § 3 Abs. 2.

¹³ MAYR 2001, 330.

¹⁴ UOG 1975, § 83, Abs. 1, a.

¹⁵ UOG 1993, § 75.

Das Fakultätskollegium hat diesem Vorschlag zugestimmt und das Wissenschaftsministerium hat die Errichtung dieses Instituts am 24. Jänner 1997 genehmigt.¹⁶ Voll zugeordnet wurden dem Institut wie vorher der BUSch Dozent FRANZ KROATH, zwei Gymnasiallehrer und zwei Verwaltungsangestellte.¹⁷ Dazu kamen Frau Prof. WIESER, die jedoch im gleichen Jahr in den Ruhestand trat, und jene Personen, denen das Fakultätskollegium „Lehraufträge erteilt hat, die in den Wirkungsbereich des Instituts ... fallen“.¹⁸ Als Institutsvorstand waren anfangs WIESER, dann vorübergehend der Professor für Wirtschafts- und Sozialgeschichte FRANZ MATHIS und von 1999 bis 2000 Dozent KROATH tätig. Assistent wurde ERICH MAYR.¹⁹

Die Entscheidung für ein selbständiges Institut statt für eine Abteilung für Lehrerbildung und Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften schloß ein, daß für dieses Fachgebiet im neuen Klein-Institut eine ordentliche Professur erforderlich ist. An und für sich war die seit 1969 mit RUDOLF WEISS besetzte Lehrkanzel der „Praktischen Schulpädagogik und der empirischen Forschung“ gewidmet²⁰. Da ihr Inhaber sich jedoch um dieses Fachgebiet wenig gekümmert hat, sondern bald in Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie und „Alpinpädagogik“ ausgewichen ist²¹, war mit ihm für die neue Aufgabe nicht zu rechnen.

Deshalb hat die Fakultät ein zusätzliches *Ordinariat für Schulpädagogik* eingerichtet und diese Planstelle 1998 zur Besetzung ausgeschrieben. Als „Aufgabenbereich“ wurde genannt: „Vertretung der Fächer Lehrer/innen-Bildung, Schulforschung und Schulentwicklung in Forschung und Lehre; Durchführung der pädagogischen Anteile des Studienplans für das Lehramtsstudium; Zusammenarbeit mit den anderen universitären und nicht-universitären Trägern der Lehrer/innen-Bildung; Führung des Instituts und Vertretung des Instituts nach außen“. An Voraussetzungen wurden unter anderem gefordert: eine Lehrbefugnis als Universitätsdozent, die „der zu besetzenden Planstelle entspricht“; „der Nachweis der Einbindung in die internationale

¹⁶ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1996/97, Nr. 335, S. 453.

¹⁷ Ebenda, Nr. 337.

¹⁸ Ebenda, Nr. 336.

¹⁹ Vorlesungsverzeichnis und Personalstand der Universität Innsbruck SS 1998, 435; WS 1999/2000, 469.

²⁰ Vgl. in diesem Buch S. 580.

²¹ Vgl. in diesem Buch S. 613ff.

Forschung“ und „Schulpraktische Erfahrungen“ (ohne Angaben über Art und Dauer). Die Bewerbungsfrist endete am 9. Oktober 1998.²² Die neue Professur wurde am 1. Dezember 1999 mit dem Innsbrucker Dozenten MICHAEL SCHRATZ²³ besetzt.

In der neuen Satzung der Universität Innsbruck wurden dem Institut 1999 folgende „Aufgaben in Forschung und Lehre“ zugewiesen²⁴: „Schulpädagogik und Lehrer/innenbildung (z.B. Schulentwicklung, Neue Medien im Unterricht u.a.), allgemein-pädagogische und schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidat/innen, Administration und Organisation der allgemein-pädagogischen und der schulpraktischen Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, Koordination der allgemein-pädagogischen und der schulpraktischen Ausbildung mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Fach-Instituten und mit der unterrichtspraktischen Ausbildung an den Pädagogischen Instituten, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen in Kooperation mit den Pädagogischen Instituten.

Studienrichtungen: Allgemein-pädagogischer und schulpraktischer Teil sämtlicher Lehramtsstudien der Geisteswissenschaftlichen, Naturwissenschaftlichen und Theologischen Fakultät.“

Seit 1997 bestanden also in der Geisteswissenschaftlichen Fakultät nebeneinander zwei Institute, die dem Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft gewidmet waren. Das war gesetzlich unzulässig²⁵ und nur vorübergehend wegen der krisenhaften Verfassung des Instituts für Erziehungswissenschaften zu tolerieren. Da dieser Zustand nicht dauernd so bleiben konnte, sondern eine gesetzeskonforme Lösung gefunden werden mußte, wurden beide Institute als einzige der Fakultät im Jänner 2000 nur befristet bis Ende Februar 2002 eingerichtet. Als sich zu dieser Zeit noch immer keine Lösung abzeichnete, wurde die Befristung bis 28. Februar 2003 verlängert.²⁶ Am 20. Juni 2002 beschloß der

²² Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1997/98, Nr. 449 (S. 582f.).

²³ Über SCHRATZ vgl. in diesem Buch S. 767ff.

²⁴ Mitteilungsblatt 1998/99, Nr. 288 (ausgegeben am 22. März 1999) und 1999/2000, Nr. 343, S. 376 (ausgegeben am 15. Mai 2000).

²⁵ Vgl. UOG 1993, § 44, Abs. 1: bei Instituten sind „größere Einheiten anzustreben“. Ebenda, Abs. 3: „Ein Institut hat zumindest ein wissenschaftliches Fach in seinem ganzen Umfang zu umfassen Die Errichtung von mehreren Instituten für dasselbe wissenschaftliche Fach ist unzulässig“.

²⁶ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1999/2000, Nr. 343, S. 375f; 2001/2002, Nr. 345.

Senat: „Das Institut ist nunmehr unbefristet errichtet“.²⁷ Durch das Universitätsgesetz 2002, das den Universitäten „größtmögliche Autonomie und Selbstverwaltung“²⁸ zugestand, war man nicht länger an das vorangegangene Universitäts-Organisationsgesetz 1993 gebunden, das „die Errichtung von mehreren Instituten für dasselbe wissenschaftliche Fach“ verboten hatte.²⁹

Im Dezember 2000 hat das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung eine *Selbstdarstellung* seiner Struktur, Aufgaben, Leistungen und Probleme vorgelegt, die als interner „Evaluationsbericht“ bezeichnet war³⁰. Er enthielt nützliche Informationen zur Ausstattung, Arbeitsweise und zum Programm, war aber nicht frei von Selbstverklärung, verschwommenen Ideen, unrealistischen Vorhaben und einem gespreizten Sprachstil. Das Institut wurde als „Kompetenzzentrum“ beschrieben, „an dem Innovation von Unterricht und Schule erprobt, gelebt und erforscht wird“. Es erarbeite „Know-how für die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Entwicklung von Lernen und Lehren in der Region ...“.³¹ Zu den unrealistischen „Vorhaben“ gehörten unter anderem „Forschungsprojekte zum Thema ‚Führung und Schulmanagement‘, wodurch das ILS ... eine Führungsrolle im deutschsprachigen Raum einnehmen soll“³². Ob die beanspruchte „Kompetenz“ ausreicht, um diese großen Versprechungen zu erfüllen, wird erst in Zukunft erkennbar werden.

Bei der starken Betonung von „Innovation“, „Schulentwicklung“ und „*neuer* Lernkultur“ im Programm dieses Lehrerbildungs-Institutes drängte sich die Frage auf, ob die bewährten Einsichten und Praktiken *älterer* Schulpädagogiker und Lehrer im Institut genügend bekannt sind, genutzt und gelehrt werden. Auffällig war, daß für „neues Lernen“, „Innovation“ und „Entwicklung“ in Schule und Unterricht besonders von jenen Universitäts-Schulpädagogikern geworben wurde, die keine oder nur wenig reguläre eigene Unterrichtserfahrung in Pflichtschulen oder höheren Schulen mit voller Lehrverpflichtung aufzuweisen hatten.

²⁷ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 2001/2002, Nr. 545.

²⁸ UG 2002, § 1.

²⁹ UOG 1993, § 44, Abs. 3.

³⁰ „Interne Evaluation des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Evaluationsbericht. Innsbruck, Dezember 2000“. 56 Seiten ohne Angabe des Verfassers.

³¹ Ebenda, 8.

³² Ebenda, 48.

In dieser Hinsicht bestand ein großer Unterschied zu den Dozenten der Pädagogischen Akademien, an denen die Pflichtschullehrer ausgebildet wurden. Für sie galt laut Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 neben dem Doktorat und dem Lehrbefähigungszeugnis als „Ernennungserfordernis“ Folgendes: „*vierjährige Lehrpraxis* mit hervorragenden pädagogischen Leistungen an einer der Lehrbefähigung ... entsprechenden Schule“.³³ Gleiches galt für Lehrer an Berufspädagogischen Akademien und Pädagogischen Instituten (d.h. hier: an den nicht-universitären Lehrerfortbildungseinrichtungen der Schulverwaltung).

Die auf Lehrerausbildung spezialisierten Innsbrucker Universitätslehrer WIESER, SCHRATZ und KROATH waren – wie manche ihrer Kollegen an anderen Universitäten – von einer vierjährigen Vollzeit-Schulpraxis weit entfernt. Das schließt selbstverständlich nicht aus, daß jemand auch mit geringer Schulpraxis über die Universitätslaufbahn ein guter Lehrerbildner und Schulreformer werden kann. Umgekehrt genügt lange und hervorragende Schulpraxis allein noch nicht, um den Aufgaben der Lehrerbildung gewachsen zu sein. Plausibel erscheint aber, daß geringe Schulpraxis eher zu unrealistischen Reformideen und -plänen neigen läßt als gründliche Kenntnis der Schul-, Schüler- und Lehrerrealitäten von innen.

Das ILS betreute pro Studienjahr rund 800 bis 900 Studierende. Davon entfielen im WS 2000/2001 auf die Studieneingangsphase 240 Studierende. Von diesen Studienanfängern waren 171 Frauen und 69 Männer.³⁴ Die am häufigsten gewählten Fächer waren mit Abstand Englisch und Romanische Sprachen.

Laut Satzung und Studienplan war das Institut für die „allgemeine pädagogische Ausbildung“ im Umfang von 14 Semesterwochenstunden und für die „schulpraktische Ausbildung“ im Umfang von 8 Semesterwochenstunden zuständig. Die „fachdidaktische Ausbildung“ blieb dagegen jenen Instituten überlassen, an denen die fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgte. An wissenschaftlichem Personal standen seit dem Jahr 2000 ein Professor, ein Dozent, ein Assistent und zwei abgeordnete Gymnasiallehrer zur Verfügung, insgesamt also 5 Dienstposten.

³³ BDG 1979, Anlage I, Nr. 22 Verwendungsgruppe LPA. Jahrbuch 1999 der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, 465.

³⁴ Briefliche Mitteilung von Prof. KROATH an den Verfasser vom 4.3.2003; ILS-Evaluationsbericht 2000, 14f.

- e) Schulische und gesellschaftliche Bedingungen des Lehrens und Lernens (einschl. der Einführung in die Organisation und Entwicklung des österr. Schulwesens) Vorlesung + Übung 2 WStd.
- f) Schulpraktisches Seminar 1 WStd.
- g) Lehrveranstaltungen nach Wahl der Studierenden aus den Bereichen: Erziehungstheorie, Didaktik, Pädag. Diagnostik, Pädag. Soziologie, Pädag. Psychologie, Mediendidaktik, Problemgeschichte des Schulwesens Vorlesung oder Seminar 1 WStd.“

Den Rahmenvorschriften der ministeriellen Studienordnung von 1977 entsprechend richtete sich dieser Studienplan bereits ganz nach „den pädagogisch-*praktischen* Erfordernissen der Berufsvorbildung“³⁹ oder genauer: nach dem, was das Wissenschaftsministerium und seine Berater 1977 dafür gehalten haben. Ein wissenschaftliches Grundstudium der Allgemeinen Pädagogik und der dazu notwendigen Elemente der Psychologie galt ihnen als entbehrlich.⁴⁰

Im *Studienplan 1992* wurden die für alle verbindlichen Lehrveranstaltungen auf folgende fünf Proseminare reduziert⁴¹:

- „a) Lehrer werden – Einführung in die pädagogische Ausbildung
Proseminar 2 SWSt
- b) Grundlagen des Lehrens und Lernens (unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen und gesellschaftlichen Aspekten) Proseminar 2 SWSt
- c) Aspekte der Lehrerrolle (Orientierungseinheit zur studienbezogenen Selbsterfahrung) Proseminar 1 SWSt
- d) Lehrverhaltenstraining 1 Proseminar 1 SWSt
- e) Schule und Gesellschaft 1 Proseminar 1 SWSt
- f) Mindestens zwei Wahlfächer im Ausmaß von insgesamt
3 SWSt

aus:

Begleitung und Reflexion der Übungsphase
Fallstudien-Seminar
Geschichte der Schule
Schule und Gesellschaft 2

³⁹ Studienordnung 1977, § 2 Abs. 2 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁴⁰ Vgl. in diesem Werk Band 1, 170ff.

⁴¹ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1991/92, Nr. 179, § 4, 3 (S. 251f.).

Schulrecht
 Alternativschulen
 Spezielle Fragen der Didaktik
 Arbeitsformen im Unterricht
 Projektunterricht
 Neue Unterrichtstechnologien
 Beraten und Beurteilen in der Schule
 Gesprächsführung
 Der Lehrer als Erzieher
 Lehrverhaltenstraining 2
 Entwicklungspsychologie
 Pädagogische Psychologie
 Lernpsychologie
 Integration
 Medienpädagogik
 Spielpädagogik
 Friedenspädagogik
 Ökopädagogik
 usw.

Als Lehrveranstaltungstypen kommen dafür insbesondere Vorlesungen, Vorlesung-Übungen, Proseminare und Seminare in Betracht.“

Im *Studienplan 1996* wurde die schulpraktische Orientierung weiter verstärkt⁴². Den Anstoß dazu gab eine 1994 erfolgte Änderung der ministeriellen Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten. Durch sie wurde die „*Studieneingangsphase*“ aufgewertet und ausdrücklich für „schulpraktische Lehrveranstaltungen“ vorgesehen. Schon „zu Beginn des ersten Studienabschnittes“ mußten von nun an derartige Lehrveranstaltungen „im Ausmaß von zwei bis sechs Semesterwochenstunden“ absolviert werden.⁴³

Im Wissenschaftsministerium hatte man sich darunter „vorlesungsartige Großveranstaltungen“ über Schulpraxis vorgestellt. Die Innsbrucker Arbeitsgruppe „Zukunft der universitären Lehrerbildung“ hat jedoch gemäß ihrem „Modell West“ trotz höherer Kosten durchgesetzt, daß ein zweiwöchiges „Praktikum“ in Gruppen von maximal fünf Studierenden während der ersten Semesterferien eingebaut wurde. Die

⁴² Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 1995/96, Nr. 515, § 4 (S. 518f.).

⁴³ BGBl 1994, Nr. 482, § 3 Abs. 1 lit. a und Abs. 2 (S. 3924).

vorbereitende wie die das Praktikum aufarbeitende Lehrveranstaltung wurden in Gruppen von maximal 20 Studierenden unter kooperativer Betreuung eines Universitätslehrers und eines Lehrers der Höheren Schulen durchgeführt.⁴⁴

Insgesamt umfaßte „die allgemeine pädagogische Ausbildung“ seither 16 Wochenstunden. Davon entfielen 6 auf die *Eingangsphase* im ersten und zweiten Semester des Studiums. Diese Pflichtlehrveranstaltungen wurden im Studienplan 1996 wie folgt benannt:

- a) „Informations- und Orientierungseinheit“ (1. Semester)
Proseminar 2 SWSt
- b) „Erlebens- und Erfahrungseinheit“ (Semesterferien)
Praktikum 2 SWSt
- c) „Aufarbeitungs- und Reflexionseinheit“ (2. Semester)
Proseminar 2 SWSt.

Bezweckt wurde mit dieser Organisation, daß die Studierenden „bereits im ersten Studienjahr ihre mögliche zukünftige Berufswirklichkeit unmittelbar“ erleben und „sich damit selbst ein Bild über ihre berufliche Eignung sowie der erforderlichen Qualifikationen machen“ können.⁴⁵

Der Eingangsphase folgte „eine *Ausbildungsphase* von acht Semesterwochenstunden im weiteren Verlauf des Studiums“. In ihr waren „folgende Pflichtlehrveranstaltungen zu absolvieren:

- a) Grundlagen des Lehrens und Lernens (unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen und gesellschaftlichen Aspekten) Proseminar 2 SWSt
- b) Basiskompetenzen 1 Proseminar 2 SWSt
- c) Basiskompetenzen 2 Proseminar 2 SWSt
- d) Begleitung des Schulpraktikums 1 Proseminar 1 SWSt
- e) Begleitung des Schulpraktikums 2 Proseminar 1 SWSt“.

Das Proseminar „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ diene „einer allgemeinen Einführung in pädagogisch-didaktische Grundfragen und soll daher im dritten oder vierten Semester absolviert werden“. Es soll in Gruppen von maximal 40 Studierenden durchgeführt

⁴⁴ KROATH/MAYR 1999, 7ff.

⁴⁵ SCHNEIDER-SAGMEISTER/FRONTULL 1997, 1045 (Erfahrungsbericht der beiden Vorarlberger Lehrbeauftragten des ILS für die Studieneingangsphase).

werden und zusammen mit dem Proseminar „Basiskompetenzen I“ auf das „Schulpraktikum“ vorbereiten, das frühestens nach dem vierten Semester absolviert werden kann. Die Proseminare „Basiskompetenzen“ sollen in Gruppen von maximal 20 Studierenden „grundlegende kommunikative, pädagogische und didaktische Fähigkeiten“ vermitteln.⁴⁶

Im „*Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät*“ von 2001 sind bei den Lehrinhalten keine wesentlichen Änderungen erfolgt.⁴⁷ In der Eingangsphase wurden die Namen der drei Pflichtlehrveranstaltungen wie folgt geändert: „Orientierungseinheit“, „Eingangspraktikum“, „Reflexionseinheit“. Die einführenden Informationen und Übungen bezweckten vor allem, eine „selbstkritische Prüfung der Eignung zum Lehrberuf“ zu ermöglichen.

Bei den Lehrveranstaltungen der Ausbildungsphase sind die Titel gleich geblieben, aber die Inhalte im modischen Imponierjargon umformuliert und unrealistisch ausgeweitet worden. Im zweistündigen Proseminar „Grundlagen des Lernens und Lehrens“ geht es nun um „Kennenlernen der Vielschichtigkeit von Lernprozessen unter Einbeziehung von Erkenntnissen der Hirnforschung und angewandter Entwicklungspsychologie; Erfahren der Wirksamkeit lerntheoretischer Zugänge einschließlich ihrer pädagogischen Konzepte und Auseinandersetzung mit deren Wirkungen“; „Lernen von Individuen und Organisationen“ usw. Im zweistündigen Proseminar „Basiskompetenzen I“ lauten die Inhalte: „Erarbeitung kommunikationstheoretischer Modelle und deren Anwendung in unterrichtspraktischen Fallbeispielen; Erarbeitung prozeßorientierter Interventionsstrategien“ usw.

Im „Allgemeinen Qualifikationsprofil“ von Lehrern werden nicht weniger als 25 „Kompetenzen“ zu erwerben gefordert, die noch zusätzlich differenziert sind – von der „Konzeptkompetenz“ über „Selbstkompetenzen“ bis zu „organisationalen und systemischen Kompetenzen“. In der Zweiten Diplomprüfung ist „exemplarisch nachzuweisen, daß in den Qualifikationsprofilen genannte Kompetenzen erworben worden sind“.⁴⁸

Aus den vier Studienplänen der Jahre 1984, 1992, 1996 und 2001 ist deutlich erkennbar, daß *die Lehrinhalte der Ausbildung der künftigen*

⁴⁶ Studienplan 1992, a.a.O., § 4 Abs. 3 und 4.

⁴⁷ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 2000/2001, Nr. 831, § A 15 (S. 1155ff.).

⁴⁸ Ebenda, § A 16 Abs. 5 c 2 (S. 1161).

Lehrer in den Fächern Pädagogik und Psychologie ihren wissenschaftlichen Charakter vollständig verloren haben. Was nach jahrzehntelangen Anstrengungen mit der „Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen“ von 1928 an psychologischer und erziehungstheoretischer Grundlegung der Berufsausbildung für das höhere Lehramt erreicht worden ist⁴⁹, wurde auf Grund der ministeriellen Studienordnung von 1977 und der durch sie bestimmten Studienpläne in wenigen Jahren vernichtet. Statt die gewonnene psychologisch-erziehungstheoretische Basis zu verbessern und durch berufspraktische Lehrinhalte zu *ergänzen*, ist sie durch eine theoretisch beschränkte Praxis-Anleitung verdrängt worden. Das zeigt folgender Vergleich.

In der Prüfungsvorschrift von 1928 wurden die beiden Fächer „Allgemeine Pädagogik“ und „Psychologie und Jugendkunde“ zu studieren gefordert. In der Prüfung ging es im ersten Fach um „Grundbegriffe und Hauptprobleme der Theorie der Erziehung und des Unterrichtes“, im zweiten Fach um „gründliche Kenntnis der allgemeinen Psychologie sowie der Psychologie des Kindes und des Jugendlichen“. In beiden Fächern wurde gefordert: „Einsicht in die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die praktische Erziehungs- und Unterrichtsarbeit“.⁵⁰ In den pädagogischen Studienplänen und Prüfungsvorschriften des ausgehenden 20. Jahrhunderts spielen Kenntnisse der wissenschaftlichen und philosophischen Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts keine Rolle mehr. Ihr Stellenwert ist auf ein einziges zweistündiges Proseminar reduziert, also auf eine elementare Diskussionsveranstaltung für Anfänger mit minimalem wissenschaftlichen Anspruch. Erziehungstheoretisches Wissen und der Erwerb und Nachweis pädagogisch-psychologischer Urteilsfähigkeit sind durch „Lehrverhaltens-training“ nach neuesten Moden („wie systemische Pädagogik, Gestaltpädagogik, Psychodramapädagogik usw.“)⁵¹ ersetzt worden.

Mit dieser Feststellung wird nichts gegen praxisnahe Lehrerausbildung und Hilfen zum Erwerb von „Basiskompetenzen“ gesagt. Psychologische und erziehungstheoretische Grundkenntnisse allein waren und bleiben als Vorbereitung auf den Lehrberuf unzureichend. Ohne sie geht es aber auch nicht. Erlebnisberichte und kritische Reflexionen

⁴⁹ Vgl. in diesem Werk Band 1, 154ff.

⁵⁰ MOSSER/REITTEGER 1934, 27. Nachdruck in diesem Werk Band 1, 155.

⁵¹ Studienplan 2001, § A 13 Abs. 3 a unter „Konzeptkompetenz“. A.a.O., 1152.

in Proseminaren allein sind und bleiben auf andere Weise unzureichend.

In Kenntnis dieses Ausbildungsstils und der zugehörigen Publikationen von SCHRATZ⁵² und KROATH⁵³ ist schwer verständlich, daß die Evaluation des Instituts, die OELKERS und OSER zu Beginn des Jahres 2002 durchgeführt haben⁵⁴, ein überschwänglich positives Ergebnis erbracht hat. Im Unterschied zum „Institut für Erziehungswissenschaften“ habe es „eine hohe Qualität der Lehre und Forschung“ und „Internationale Ausstrahlung“. „Im Vergleich mit anderen Instituten in Österreich“ sei es „auf überzeugende Weise für seine Aufgaben spezialisiert“. Das Institut solle „Leadership im nationalen Feld der universitären Lehrerbildung anstreben. Die professionellen Voraussetzungen dafür sind sehr günstig. Wir sehen kein Institut in Österreich mit einer vergleichbaren Entwicklungsdynamik“. „... es ist ehrgeizig und kann sich nach Außen wie nach innen in jeder Hinsicht sehen lassen. Ein Einbau des Instituts in ein Erziehungswissenschaftliches Departement wird aber erst sinnvoll, wenn das bisherige Institut für Erziehungswissenschaften ein anderes Niveau zeigt und auch gewillt ist, für die Anliegen einer universitären Lehrerbildung aktiv einzutreten, was bislang nicht der Fall ist“.

Die Frage nach dem Verhältnis beider Institute zueinander werde erst „in etwa fünf Jahren, nach dem Umbau des Instituts für Erziehungswissenschaften, entscheidungsreif sein Derzeit lohnt sich eine Kooperation für das ISL nicht“. Statt dessen sei es „dringend notwendig“, seinen Personalbestand auszubauen. Es fehlt eine zweite und eine dritte ordentliche Professur zu den Themen Jugend und Entwicklung und zur Lehr-Lern-Forschung. Anders lassen sich heutige Probleme der Schulentwicklung und der Lehrerbildung nicht bearbeiten. Wir konstatieren eine gravierende Unterbesetzung im Bereich Forschung und Entwicklung, die nur durch Professuren ausgeglichen werden kann“.⁵⁵

⁵² Vgl. in diesem Buch S. 767ff.

⁵³ Vgl. in diesem Buch S. 808ff.

⁵⁴ Vgl. in diesem Buch S. 882ff.

⁵⁵ OELKERS/OSER: Ergänzender Evaluationsbericht über das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Undatiert, e. März 2002.

25. DIE EVALUATION 2001/2002: UNGENÜTZTE CHANCE FÜR EINEN NEUEN ANFANG

Seit der Institutskrise der Jahre 1972 bis 1975¹ ist das Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität in einer Außenseiter-Stellung geblieben. Es war durch interne Konflikte, fachliche Desorientierung und geringes Leistungsniveau belastet und hatte wenig Ansehen. Es hätte längst dringend einer kritischen Begutachtung und Sanierung bedurft, aber damit ist erst im Jahre 2000 begonnen worden.

Die Initiative dazu ging vom Senat der Universität aus. Unmittelbarer Anlaß war die Frage, ob die vorläufig nur befristet errichteten beiden der Pädagogik gewidmeten Institute zusammengelegt werden oder weiterhin getrennt bleiben sollen. Zur Entscheidung dieser Frage erschien es notwendig, vor allem die Leistungen und die Ausrichtung des „Instituts für Erziehungswissenschaften“ prüfen zu lassen. Zuständig war als Vizerektor für Evaluation von Forschung, Lehre und Verwaltung der Professor für Mikrobiologie an der Medizinischen Fakultät PETER LOIDL. Als gesetzliche Grundlage diente folgender Satz des Universitäts-Organisationsgesetzes 1993: „Der Rektor kann auf Vorschlag oder nach Anhörung des Senats die bisherige Entwicklung von Organisationseinheiten der Universität oder die an der Universität eingerichteten Studien gezielten Begutachtungen unterziehen“.² Als erster Schritt wurde dem Institut im Oktober 2000 vom Vizerektor LOIDL eine „Checkliste zur Selbstbewertung“ geschickt. Mitte Jänner 2001 wurde der „*Selbstevaluierungsbericht*“ des Instituts im Prorektorat abgeliefert. Als nächstes mußten „externe Experten“ gewonnen werden.³

Auf Vorschlag des Instituts wurden folgende Gutachter bestellt: die außerordentliche Professorin für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule mit dem „Schwerpunkt: Wissens- und Lernmanagement“ an der Universität Magdeburg RENATE GIRMES⁴ und der Professor für Pädagogik an der Universität Freiburg (Schweiz) FRITZ OSER⁵. Als

¹ Vgl. in diesem Buch S. 592ff.

² UOG 93, § 18 Abs. 5.

³ Details und Terminverlauf des Evaluationsverfahrens in der Stellungnahme des Instituts vom 15. April 2002, 3ff. und Anlagen 4 und 5.

⁴ Im KÜRSCHNER 2003, 955 ohne nähere Angaben. In 13 Jahrgängen 1990 bis 2002 der ZfP nie mit einer Publikation zitiert.

⁵ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2003, 2421.

dritter kam dazu auf Vorschlag von Vizerektor LOIDL der Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich JÜRGEN OELKERS⁶. OSER und OELKERS haben die Evaluation zusammen durchgeführt und im März 2002 einen gemeinsamen Bericht vorgelegt.⁷ Statt der vorgesehenen drei kam es also nur zu zwei Gutachten. Die Vor-Ort-Besuche der externen Experten erfolgten am 12./13. November 2001 (GIRMES) und am 7./8. Jänner 2002 (OELKERS und OSER). Es dauerte bis Anfang März 2002, ehe beide Gutachten vorlagen.

Das *Gutachten der Evaluatorin* GIRMES fiel positiv aus, war jedoch oberflächlich und unkritisch. So wurde zum Beispiel „die Qualifikationsaktivität ... mit drei internen und drei externen Habilitationen erwähnenswert“ genannt⁸, ohne daß Thematik, Inhalt und Qualität der Habilitationsschriften⁹ geprüft worden sind. Vizerektor LOIDL hat am Gutachten von GIRMES bemängelt, es sei „nicht wirklich konkret, sondern besteht mehr aus einer Beschreibung des status quo“; es gehe „leider nicht auf alle gestellten Fragen ein“.¹⁰

Anders das *Gutachten von OELKERS und OSER*. Es umfaßte mit drei Anlagen 52 Seiten, legte die Eigenarten und Mängel des Instituts schonungslos offen und endete mit Empfehlungen zu seiner Sanierung. Soweit es nach einem kurzen Besuch und ohne gründliche Kenntnis der Geschichte des Instituts, der Texte seines wissenschaftlichen Personals und der institutskritischen Dissertationen möglich war, wurden die wesentlichen Schwächen im Großen und Ganzen zutreffend eingeschätzt.

Als Hauptmangel wurde „die Fachfremdheit“ des Instituts gerügt, „der Verzicht auf die Kernthemen des Faches“. „Gesamthaft gesehen vermissen wir in allem das Fachspezifische“. „Der Kern des Faches Erziehungswissenschaft ist aufgelöst in gesellschaftswissenschaftliches Denken oder psychoanalytisch-therapeutische Erfahrung“. Man habe den Eindruck, daß hier nicht an einem Institut für Erziehungswissen-

⁶ Kurzbiographie: BÖHM 2000, 398; KÜRSCHNER 2003, 2400.

⁷ Zum Evaluationsverlauf vgl. die Stellungnahme des Instituts vom 15. April 2002, 3ff.

⁸ RENATE GIRMES: Bericht zur Evaluation. Als Anhang in: OELKERS/OSER 2002, 6.

⁹ Zur Analyse und Kritik der sechs seit 1996 angenommenen Habilitationsschriften vgl. in diesem Buch S. 830ff.

¹⁰ Brief LOIDLs vom 9. Jänner 2002 an den Vorsitzenden des Senats Prof. NORBERT ORTNER. Abdruck in: Stellungnahme des Instituts vom 15. April 2002, Anlage 9.

schaft gearbeitet werde, „sondern an einem Institut für Kulturkritik oder für kritische Gesellschaftswissenschaften oder für politische Sozialisation oder ähnliches“. „Dabei fehlen interessanterweise bildungspolitische Studien, es gibt keine Verbindung zur Bildungsökonomie und der größte Forschungsbereich, die Schul- und Systemforschung, ist ausgelagert worden“.¹¹

„Unser Befund ist, daß das Institut für Erziehungswissenschaften wenig mit dem zu tun hat, was üblicherweise unter einem solchen Institut verstanden wird. Der Schwerpunkt des Instituts, also der Bereich, der am meisten Ressourcen, insbesondere im Personalbereich, abverlangt, ist die Psychoanalyse, angehängt diverse therapeutische Ansätze und Richtungen“¹². Eine Analyse der Themen der Lehrveranstaltungen mache „deutlich, daß es sich hier nicht um ein pädagogisches Institut handelt, sondern eher um ein Institut für Psychoanalyse mit angegliederten pädagogischen Randfragen“¹³. „Die Abschlüsse in Erziehungswissenschaft sind durchwegs Abschlüsse pro forma, die mit dem Fach wenig zu tun haben“. „Die Fokussierung auf diverse Richtungen der Psychotherapie kontrastiert auffällig mit dem Fehlen echter Forschungsprojekte“. „Offenbar fehlt dem Institut ein klares und verbindliches Verständnis, was Forschung ist und was nicht. Anders ist uns der eigentümliche Mix aus Psychotherapie und Selbsterfahrung, politischer Ambition und schwachem Leistungsnachweis im Bereich der Forschung nicht verständlich“.¹⁴

Was das Institut aus seine „Aufgabe in Forschung und Lehre“¹⁵ ausgabe, werde „so weit und so unpräzise gefaßt, daß darunter alles Mögliche subsumiert werden kann“. Es sei „ein Programm für mehrere Max-Planck-Institute, wobei diese sich unmöglich auf einen derartigen Mix einlassen könnten“. „In der Diskussion mit dem wissenschaftlichen Personal ist uns unwidersprochen gesagt worden, Ziel und Thema der Ausbildung seien die ‚großen Schulen der Kulturwissenschaft‘, also nicht die im Vergleich damit durchaus beschränkten empirischen wie historischen Aussagesysteme der Erziehungswissenschaft“.

¹¹ OELKERS/OSER 2002, 37 und 32.

¹² Ebenda, 32.

¹³ Ebenda, 15.

¹⁴ Ebenda, 31.

¹⁵ Vgl. in diesem Buch S. 687.

„Offenbar fühlt sich das Institut ... imstande, Themen der Medizin, der Theologie, der Philosophie, der Soziologie, der Religionsgeschichte, der Bildungsgeschichte in Antike und Mittelalter angemessen bearbeiten zu lassen, ohne daß Dilettantismus dabei heraus kommt.“ Viele Dissertations-Themen „gehören offenkundig in andere Disziplinen und werden aus den Vorlieben der Dozenten heraus vergeben“. Die Häufung derartiger Themen sei „völlig einmalig ... für ein erziehungswissenschaftliches Institut“. Die „breite Auffassung“ von Erziehungswissenschaft gehe mit „einer beliebigen Themenerzeugung“ einher, die sich „nicht an die Grenzen des Faches oder der eigenen Kompetenz zu halten braucht“.¹⁶ „Das Institut vertritt eine national wie international einzigartige ‚Wissenschaftsauffassung‘“.¹⁷ Es „definiert die Wissenschaft aus eigener Vollkommenheit und kann dann natürlich annehmen, das ‚landläufige Verständnis‘ zu überwinden“¹⁸.

Das Selbstverständnis des Institutes sahen die Evaluatoren besonders krass in den „Qualifikationsprofilen“ der sechs „Qualifikationsbereiche“ bzw. „Studienzweige“ des Studienplanes von 2001¹⁹ ausgedrückt. Darin werde „auf jede Spezifizierung verzichtet, die sich auf die akademische Disziplin Erziehungswissenschaft beziehen würde und so von ihr abhängig wäre. Die Disziplin ist für den Zweck überflüssig, weil sozial- und kulturwissenschaftliche Theorien irgendwelcher Art auf Praxisfelder ‚angewendet‘ werden sollen. Diese werden ‚erkundet‘ und ‚kritisch reflektiert‘, zudem mit ‚Initiativen‘ versehen, aber offenkundig nicht erforscht“. „Das Qualifikationsprofil ist so angelegt, daß auf Fachstandards verzichtet werden kann. Die Dozenten definieren, was das Fach Pädagogik ausmachen soll, und zwar mit ihren – disziplinär gesehen – zufälligen Qualifikationen, die dazu zwingen, eigene Systematiken zu erfinden“. Daraus spreche „reine Hybris“. „Der Anspruch ist ebenso aufgebläht wie einzigartig“.²⁰

Auffällig sei, „daß deutlich mehr und anderes vor Augen steht als ein wissenschaftliches Studium“. Laut Studienplan sollen auch „kritische Analyse“ der Praxis, „emanzipatorischer Entwurf“, „gesell-

¹⁶ OELKERS/OSER 2002, 9ff.

¹⁷ Ebenda, 18.

¹⁸ Ebenda, 13.

¹⁹ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 2000/2001, Nr. 858, 1394ff. Vgl. in diesem Buch S. 661ff.

²⁰ OELKERS/OSER 2002, 13f.

schaftskritische und selbstreflexive Bezüge“²¹ vermittelt werden. „Programmatisch ist das die Diskussionslage der frühen siebziger Jahre, was wiederum zeigt, daß das Institut in seinem Selbstverständnis und seinen Qualifizierungsabsichten von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Fachentwicklung abgeschnitten ist. Nirgendwo sonst ... gibt es die im Studienplan vorgesehenen ‚Studienzweige‘, die schlicht abbilden, was die Dozenten sich selbst als Qualifikation zu schreiben“.²²

Im Kapitel über die „Organisation der Lehre“ wurde Erstaunen darüber ausgedrückt, „wie hoch der Anteil der Lehrbeauftragten ist“. Das sei „eine absolute Anomalie“. „Auffällig an den Lehrbeauftragten ist zunächst, daß die wenigsten aus erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen rekrutiert werden. Auch spezifische Abschlüsse in Erziehungswissenschaft sind eher die Ausnahme“. Kritisiert wurden die „zum Teil obskuren Beauftragungen“. „Das Institut sucht sich die Lehrbeauftragten, die zu ihm passen, nicht solche, die andere Wissenschaftsauffassungen vertreten“. „Auffällig ist weiterhin die vergleichsweise hohe Zahl von Therapeutinnen und Therapeuten, die Lehraufträge übernehmen“. „Eine Kontrolle der Themenangabe erfolgt offenbar nicht“. Es herrsche „Beliebigkeit“. Es bestehe ein „Überangebot von psychotherapeutischen Lehrangeboten“, aber ein Mangel an verbindlicher methodischer Ausbildung. Standards bei den Lektüreaanforderungen scheine es nicht zu geben. „Englischsprachige Literatur fehlt gänzlich“. Zur Erklärung dieser Mängel wurde darauf hingewiesen, daß „das Institut für Erziehungswissenschaft im Kernbestand seines wissenschaftlichen Personals gar nicht aus Erziehungswissenschaftlern besteht“.²³

Das zeige sich auch in den Forschungsleistungen und im Publikationsverhalten. Das Institut sei „mit seiner Publikationstätigkeit weder im deutschsprachigen Raum noch international sichtbar“. „Das Forschungsaufkommen ist vergleichsweise gering, zudem wird alles Mögliche als ‚Forschungsprojekt‘ bezeichnet, ohne dabei verbindliche Standards vorauszusetzen“. „Generell fehlen dem Institut nennenswerte empirische Projekte“. „Das Institut stellt sich keinem Wettbewerb“. Seine Angehörigen „veröffentlichen nicht in den zentralen Zeitschriften des Faches“. „Veröffentlichungen in Sammelbänden sind

²¹ Studienplan 2001, 1394.

²² OELKERS/OSER 2002, 15.

²³ Ebenda, 15ff.

oft Editionen im Kollegenkreis, also ohne Fremdkontrolle“. Unter den wenigen Monographien seien „Arbeiten zur Erziehungswissenschaft im disziplinären Verständnis ... die Ausnahme“. Stichproben ergaben auch, „daß vergleichsweise wenig angelsächsische Literatur verarbeitet wird“.²⁴

Aus Gesprächen mit Vertretern der Österreichischen Hochschüler-schaft wurde berichtet, daß diese sich negativ über das Institut geäußert haben: „es gelte unter den Fakultätsstudierenden als Institut ohne Anforderungen. Die hohe Zahl der Studierenden wurde darauf zurückgeführt“.²⁵ Die Evaluatoren hielten die Studentenzahl „für viel zu hoch“ und empfahlen „klare Maßnahmen zur Begrenzung der Nachfrage. Am besten wäre ein Numerus Clausus für das Fach“. „Die Belastung des ... Personals mit Prüfungen, Betreuungen und Verwaltungsarbeit ist grotesk“. „Die vorhandenen Räume sind viel zu klein, un-zweckmäßig, nicht genügend ausgerüstet und ungepflegt“. „Ästhetisch macht das Institut keinen guten Eindruck“.²⁶

Zur Bibliothek hieß es: der Bücherstand sei „zu klein und zu unbedeutend. Es gibt viel zu wenig Fachzeitschriften. Wir haben nur eine einzige englische (zudem unspezifische) Fachzeitschrift gefunden, was angesichts der heutigen Forschungslage und der internationalen Vernetzungen geradezu katastrophal ist. ... Die Mittel für Bücheranschaffungen (jährlich 1.300 Euro) sind für ein wissenschaftliches Institut lächerlich gering“.²⁷

Die personelle Ausstattung des Sekretariates (eine Ganztags- und 3 Halbtagesstellen) wurde als „völlig unzureichend“ bezeichnet. Der Betrieb könne nur mit unbezahlten Überstunden aufrechterhalten werden. „Vom nicht-wissenschaftlichen Personal hatten wir einen sehr guten Eindruck, es arbeitet hoch engagiert unter schwierigen bis unmöglichen Verhältnissen“. Die Professuren müßten ohne jede Mindestausstattung für Sekretariatsaufgaben auskommen.

Kurz: die Evaluatoren OELKERS und OSER haben eine „in fast allen Gebieten unbefriedigende Struktur“ vorgefunden²⁸. Wie lauteten ihre

²⁴ Ebenda, 19ff.

²⁵ Ebenda, 36.

²⁶ „Das Institut wirkt im räumlichen Erscheinungsbild *verwahrlost*“. So der Bochumer Pädagogik-Professor DETLEF MÜLLER (vgl. KÜRSCHNER 2003, 2259) nach einer Besichtigung am 8.6.2001 zum Autor.

²⁷ OELKERS/OSER 2002, 35.

²⁸ Brief an Vizerektor LOIDL vom 10. Januar 2002. Anlage 1 zu OELKERS/OSER 2002. Vgl. ebenda auch 32ff.

Empfehlungen? Hauptsache sei „die Reorganisation des Instituts in Richtung disziplinäre Erziehungswissenschaft“. Das Institut solle „durch Neubesetzungen völlig andere Schwerpunkte, nämlich Kernfächer der Erziehungswissenschaft erhalten“. Dazu müßten die laufenden Berufungsverfahren für die beiden Professuren „Pädagogik der Generationen“ und „Behindertenpädagogik, integrative Pädagogik, psychosoziale Arbeit“ sofort eingestellt und beide Dienstposten inhaltlich umgewidmet werden. Notwendig seien in erster Linie Professuren für „Allgemeine Pädagogik“, „Sozialpädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“.

„Die übrigen Schwerpunkte des Instituts sollten entweder aufgelöst oder konzentriert werden“. „Die Beschäftigung mit psychoanalytischen Aspekten der Pädagogik“ sei „nicht überflüssig“, aber „eine deutliche Redimensionierung“ sei nötig: „es ist forschungs- und fachpolitisch unsinnig, psychologisch-therapeutischen Ansätzen einen derartig hohen Stellenwert einzuräumen“. „Der Schwerpunkt gesellschaftstheoretische/feministische Erziehungswissenschaft sollte im Sinne der heutigen Gender-Forschung erhalten bleiben, allerdings deutlich in Richtung der Arbeiten von HAUSER entwickelt werden. Auch der Arbeitsbereich Behindertenpädagogik sollte erhalten bleiben, wir empfehlen aber keine Ausschreibung einer eigenen Professur. Die jetzige Besetzung ist hinreichend“. Die Bereiche Wissenschaftstheorie (HUG) und Anthropologische Erziehungswissenschaft (RATHMAYR) „gehören aufgelöst, weil dafür qualifiziertes Personal nicht vorhanden ist bzw. die Bereiche im Blick auf die vorhandenen Qualifikationen falsch bezeichnet sind“. „Der Bereich Medienpädagogik ist mit HUG sehr gut besetzt und sollte ausgebaut werden. Auf Weiterbildung (Interkulturelle Pädagogik) sollte derzeit verzichtet werden, weil die Besetzung von Kernstellen des Faches Vorrang hat.“ Für die Besetzung aller Stellen wurde empfohlen, eine Kommission einzusetzen, „die mehrheitlich mit *externen* ... Fachvertretern besetzt ist und deren Leitung ein *fachfremdes* Mitglied der Geisteswissenschaftlichen Fakultät übernimmt“.

Viel besser als das „Institut für Erziehungswissenschaften“ hat das „Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung“ bei der Evaluation abgeschnitten. OELKERS und OSER haben seine „Qualität ... positiv“ eingeschätzt und seine Präsentation als „ausgezeichnet in allen ... Evaluationsbereichen“ gelobt. Sie empfahlen, „derzeit keine Fusion“ beider Institute vorzunehmen. „Über eine solche Möglichkeit, die durchaus Sinn macht, sollte entschieden werden, wenn die Neu-

organisation des Instituts für Erziehungswissenschaften abgeschlossen ist. Bis dahin sollten beide Institute getrennt geführt werden.“²⁹

Das Institut für Erziehungswissenschaften war über den Evaluationsbericht von OELKERS und OSER schockiert. Es hat auf ihn voller Empörung mit Protesten, Herabsetzung der Gutachter, Verteidigungstexten und öffentlichen Gegenaktionen reagiert. Zunächst hat SCHÖNWIESE als Institutsvorstand am 2. Februar 2002 schon einen Monat vor Einlangen des Gutachtens im Rektorat ein für den Vorsitzenden des Senats bestimmtes „Vorläufiges Kurzfresümee“ des Prorektors³⁰ vom 10. Jänner 2002 zum Anlaß genommen, einen Aufruf zu verbreiten, in dem Lehrende, Studierende und Absolventen des Instituts um „*Unterstützungserklärungen*“ gebeten wurden. Er lautete wie folgt: „Das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck ist mir in seiner Arbeit und Ausrichtung bekannt; ich protestiere gegen jede pauschale Abwertung dieses Instituts. Eine Eliminierung gewachsener Lehr- und Forschungstraditionen über eine ‚radikale Umorganisation und Neuausrichtung‘ lehne ich ab. Evaluationsverfahren sollen im Hinblick auf sinnvolle Weiterentwicklungen grundsätzlich in Kooperation mit den betroffenen Instituten durchgeführt werden.“³¹

Diese Erklärung wurde von 122 Personen unterschrieben, darunter vielen Lehrbeauftragten des Instituts, befreundeten Kollegen anderer Universitäten und dem „Sozialdemokratischen Lehrerverein (SLÖ)-Landesgruppe Tirol“.³² Dazu kamen rund 850 Unterschriften von Studierenden³³. Die beiden Evaluatoren haben daraufhin den *externen* Charakter der Evaluation, ihre Neutralität und die Zustimmung des Instituts zur Auswahl der Gutachter betont. „Externe Gutachter sind nur dann sinnvoll, wenn Urteile und Empfehlungen *nicht* und schon gar nicht ‚grundsätzlich‘ an Kooperationen mit denjenigen gebunden sind, die evaluiert werden. Und selbstverständlich können die Empfehlungen auch auf eine ‚radikale Umorganisation und Neuausrichtung‘ hinauslaufen.“³⁴

²⁹ OELKERS/OSER 2002, 37 und Anlage 1.

³⁰ Text als Anlage 9 zur Stellungnahme des Instituts vom 15.4.2002.

³¹ Campusinfo Erziehungswissenschaften Uni Innsbruck. <http://www.uibk.ac.at/c/c6/c603/Aktuell/Anlassevaluation/Unterstützung>.

³² Abrufdatum: 15.2.2003.

³³ Laut Stellungnahme der Studienrichtungsvertretung Pädagogik vom 8.4.2002. Anlage 11 der Stellungnahme des Instituts.

³⁴ OELKERS/OSER 2002, 4f.

Am 15. April 2002 hat Institutsvorstand SCHÖNWIESE eine „*Stellungnahme des Instituts, verfaßt vom Leitungsteam in Kooperation mit InstitutsmitarbeiterInnen*“ veröffentlicht. Sie umfaßte 33 Seiten, die überwiegend der Kritik an den Argumenten der Gutachter und der Verteidigung der eigenen Position gewidmet waren, während sich nur 3 Seiten auf „Entwicklungsoptionen und Maßnahmen“ bezogen. Bereitschaft zu einer wesentlichen Änderung des bisherigen Kurses war daraus nicht zu entnehmen. Vielmehr beharrte das Institut darauf, daß „die unmittelbare und dringliche Fortführung und Abschließung der laufenden Berufungsverfahren der Professuren ‚Erziehungswissenschaft der Generationen‘ und ‚Behinderten/Integrationspädagogik und psychosoziale Arbeit‘ unerläßliche Voraussetzung“ für alle vorgeschlagenen Maßnahmen sei. Als „langfristige Entwicklungsperspektive“ wurde im Widerspruch zum Urteil von OELKERS und OSER folgendes angeboten: „Überlegungen zu einer Umbenennung des Instituts, in der dessen lebenslaufbezogenes und interdisziplinäres Profil deutlicher zum Ausdruck kommt, z.B. *Institut für Erziehungs- und Sozialwissenschaften*“.³⁵

Als Anhang zur „Stellungnahme des Instituts“ folgten 79 Seiten mit einschlägigen Dokumenten und Briefen. Darunter befanden sich 40 Seiten mit unterstützenden „Stellungnahmen von KollegInnen“ deutscher Universitäten und eines Wiener Psychiaters, „die von uns angefragt worden sind“³⁶. Den Schluß bildeten 10 „Individuelle Kurzstellungnahmen der InstitutsmitarbeiterInnen“³⁷, in denen kleinere Fehleinschätzungen, Unterlassungen und Irrtümer bemängelt wurden, die den Evaluatoren unterlaufen sind.

Mit Ausnahme HAUSERS hat sich das Institutspersonal darauf festgelegt, die „besondere Studienstruktur“ zu verteidigen, die es mit dem Studienplan 2001 hochschulrechtlich abgesichert hatte. Während OELKERS und OSER „gravierende und grundsätzliche Mängel“ wie „un-

³⁵ Stellungnahme des Instituts, 15. April 2002, 31, 33. Hervorhebung im Original.

³⁶ Anlage 21 mit Briefen der Professoren ERNST BERGER (Wien), HELGA DEPPE (Frankfurt), GEORG FEUSER (Bremen), ANDREAS HINZ (Halle), ULF PREUSS-LAUSITZ (TU Berlin), HEDWIG ORTMANN (Bremen), ULRICH HEIMLICH (München), ERHARD MEUELER (Mainz), KARL-ERNST ACKERMANN (Hagen), PETER BÜCHNER (Marburg), HORST SIEBERT (Hannover), HELMUT DAHMER (Darmstadt), JÜRGEN ZINNECKER (Siegen).

³⁷ Anlage 22.

adäquate Fachstruktur“, „fehlende Forschung“, „fehlende Studienkoordination“, „unklaren Studienaufbau“ und „fehlende Standards bei den Diplom- und Promotionsarbeiten“ feststellten³⁸, glaubten die Mitarbeiter, mit ihrer „Tendenz zur Überschreitung einer engen Auffassung des Faches Pädagogik“³⁹ an der Spitze des erziehungswissenschaftlichen Fortschritts zu sein.

In den von gleichgesinnten deutschen Professoren erbetenen Stellungnahmen wurde dem Institut „ein klares und deutliches erziehungswissenschaftliches Profil“ bescheinigt (FEUSER); alle gewählten Studienzweige seien „innovativ und zukunftsfähig“ (DEPPE); das Profil biete „keinerlei Anlaß ... für eine grundsätzliche Umstrukturierung und Neuausrichtung. Im Gegenteil würden durch die Demontage dieses Profils wichtige Anstöße für die fachliche Diskussion verhindert“ (HINZ). Es sei dem Institut „in hervorragender Weise gelungen“, „systematische und arbeitsfeldbezogene Aspekte mit aktuellen Forschungsfragen einer innovativen Erziehungswissenschaft ... zu verknüpfen“ (HEIMLICH). Gelobt wurde das „bildungspolitische Voranpreschen“, das „Hineintasten in neue Denk- und Handlungsräume“; bewundert wurde der „Mut und die aufgewandte Energie, sich mit dem erarbeiteten Studienplan den Erfordernissen heutiger gesellschaftlicher Transformation zu stellen“ (MEUELER).

Man sieht aus diesen Stellungnahmen, daß die von den Evaluatoren als „extrem schlecht“ und „katastrophal“ bezeichnete Leistung und Ausrichtung des Instituts⁴⁰ zumindest von einigen deutschen Erziehungswissenschaftlern ganz anders beurteilt wurde. Während OELKERS und OSER „als einzige mögliche Alternative zur Schließung (!) des Instituts“ seine „radikale Umorganisation und Neuausrichtung“ mit befristeter Errichtung „unter strikten Auflagen“ empfahlen⁴¹, rühmte einer ihrer Fachkollegen seinen „im deutschsprachigen Raum unstrittigen positiven Stellenwert“ (FEUSER).

Die Innsbrucker Assistentengruppe stand also programmatisch im Fach nicht ganz so isoliert da, wie OELKERS und OSER es geschildert hatten. Sie profitierte von der weltweiten Dauerkrise der wissenschaft-

³⁸ Anlage 8: Brief an Vizerektor LOIDL vom 10. Jänner 2002.

³⁹ Stellungnahme des Instituts 2002, 3f.

⁴⁰ Vizerektor LOIDL im Kurzresümee vom 10. Jänner 2002. Anlage 9 der Stellungnahme des Instituts, S. 2.

⁴¹ Ebenda. Ausrufezeichen im Original.

lichen Pädagogik, von der Uneinigkeit über ihren Gegenstand, ihre Aufgaben und Grenzen, die das Fach bis zur Gefahr der Auflösung bedroht. Sie wußte, wie sehr es auf psychologisches, human-, sozial- und kulturwissenschaftliches Wissen angewiesen ist, auf Ergebnisse multidisziplinärer Forschung, auf Kritik an fragwürdigen Bestandteilen überlieferter Erziehungstheorien und ihrer philosophischen und realwissenschaftlichen Grundlagen.⁴²

Da den Innsbrucker Pädagogik-Dozenten und -Absolventen seit Jahrzehnten eine gründliche erziehungstheoretische und -historische Ausbildung gefehlt hat, mangelte es ihnen auch am Sinn für das Proprium der Erziehungswissenschaft: für dasjenige, was nur ihr zukommt und von anderen Disziplinen nicht geleistet wird. Unter diesen Umständen erlebten sie ihre Umdefinition des Faches zur Universalwissenschaft von der Ontogenese (d.h. vom Werden bzw. der individuellen Entwicklung) der Menschen unter den Einflüssen von Gesellschaft und Kultur nicht als seinen Untergang, sondern als Fortschritt. Deshalb blieben sie trotz der katastrophalen Evaluationsergebnisse unbelehrbar und versteiften sich auf das „Weitermachen wie bisher!“ Ihre Selbstüberschätzung und ihre konkreten wissenschaftlichen Leistungsmängel, die OELKERS und OSER aufgedeckt hatten, wurden durch das angeblich progressive Instituts-Programm und die kollegialen Unterstützungserklärungen sogleich wieder zugedeckt.

Das zeigte sich auch in der Reaktion auf die Aufforderung durch Dekan und Studiendekan, Vorschläge „zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse“ vorzulegen. Sie sind am 17. Juli 2002 von SCHÖNWIESE als Leiter des Instituts unter folgendem Titel bekanntgegeben und als „am Institut weitgehend konsensfähig“ erklärt worden: „*Anlass-evaluation – Verwertungs- und Umsetzungsvorschläge*“. Darin wurden nur geringfügige Zugeständnisse im Sinne „einer stärkeren Betonung der erziehungswissenschaftlichen Dimensionen in bestimmten Bereichen“ gemacht. Im wesentlichen wurde an der „Überzeugung“ festgehalten, „daß nicht eine zu enge, spezialisierte Auffassung von Erziehungswissenschaft, sondern nur eine breite human- und sozialwissenschaftliche Auslegung des Faches eine wissenschaftlich innovative und auch erfolgreich am Arbeitsmarkt orientierte Ausbildung der AbsolventInnen garantieren kann“.

⁴² Vgl. BREZINKA 2003, 136ff. und 172ff.

Für künftige „gemeinsame Forschungsprojekte“ auf den im Institut gepflegten Gebieten wurde der Versuch angekündigt, „eine in Österreich für erziehungswissenschaftliche Institute herausragende und führende Position auf diesen Gebieten auch im Forschungsbereich zu etablieren und sichtbar zu machen“. Das Programm für sechs geplante Abteilungen setzte im großsprecherischen Inhalt und aufgeblasenen Jargon fort, was schon bisher verkündet und von den Evaluatoren mit Recht kritisiert wurde. Auch die Widmungen der angestrebten fünf Professuren beharrten auf den gewohnten überspannten Ansprüchen, die schon bisher zur Selbstüberforderung und damit verbundenem Versagen geführt haben. Gewünscht wurden Professuren für „Erziehungswissenschaft der Generationen“, „Integrative Pädagogik/Behindertenpädagogik und Psychosoziale Arbeit“, „Psychoanalytische Pädagogik und Pädagogische Psychologie“, „Feministische Pädagogik einschließlich feministischer Gesellschafts- und Kulturanalyse“, „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“.

Die Universitätsleitung hat sich zunächst vom Widerspruch der Institutsangehörigen gegen das Evaluationsergebnis von OELKERS und OSER nicht beeindruckt lassen. Der Vizerektor für Evaluation LOIDL hat in seiner „Abschließende(n) Stellungnahme und Empfehlung im Evaluationsverfahren ‚Erziehungswissenschaften‘“ vom 20. April 2002 gerügt, daß die Stellungnahme des Instituts vom 15. April in weiten Teilen „Halbwahrheiten und Unwahrheiten enthält“. Er sah in ihr „keine brauchbare Auseinandersetzung mit der Kritik der Kollegen OSER und OELKERS, sondern weitestgehend den Versuch, jegliche Kritik vom Tisch zu wischen“. „Ich schließe mich den Empfehlungen der kritischen Gutachter, was das weitere Vorgehen anbelangt, vollinhaltlich an“.

LOIDL empfahl dem Senat, eine *Arbeitsgruppe* damit zu beauftragen, das weitere Vorgehen vorzubereiten. Ihr sollten „ein Mitglied der Universitätsleitung (Rektor, Vizerektor oder Senatsvorsitzender), der Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät, der Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaften sowie ein ausländischer Experte, der dem Rektor durch die Österreichische Akademie der Wissenschaften benannt wird, angehören. Diese Gruppe sollte sich mit den Vorschlägen der Gutachter und des Instituts im Hinblick auf die fachliche Orientierung beschäftigen, vor allem aber und mit großer Priorität die Frage der laufenden Berufungsverfahren bzw. der fachlichen Widmung dieser Professuren klären“.

Als ausländischen Experten hat die Österreichische Akademie der

Wissenschaften auf Vorschlag ihres zuständigen Fachvertreters dem Rektor HEINZ-ELMAR TENORTH⁴³ benannt, Professor für Historische Erziehungswissenschaft und Vizepräsident für Lehre und Studium an der Humboldt-Universität Berlin. Er hatte bereits viel Erfahrung in der Evaluation deutscher Pädagogik-Institute.

TENORTH übernahm die Moderation der Gespräche, die die vierköpfige Arbeitsgruppe im Sommer 2002 mit den Institutsvertretern geführt hat. Am 2. Oktober 2002 hat die Arbeitsgruppe „zur Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck“ eine *Empfehlung an den Senat* beschlossen, die folgende Hauptpunkte enthielt. „Die Arbeitsgruppe nimmt die fachliche Empfehlung der Evaluatoren auf, die Kernstruktur der Erziehungswissenschaften deutlicher zu profilieren und die Spezialisierungen an der Binnendifferenzierung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaften zu orientieren“. Die Benennung der Professuren lautete: „*Allgemeine Erziehungswissenschaft* ... und ihre anthropologischen Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung des Problems der Generationen und des Lebenslaufs“; „Aus dem Bereich der Sozialpädagogik zwei Professuren“: „*Psychosoziale Arbeit*“ (mit Berücksichtigung der „Theorie und Methode psychoanalytischer Pädagogik“) und „*Pädagogik der Integration*“. Ferner soll am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung eine neue Professur für „*Pädagogische Psychologie*“ geschaffen werden. Zur „Steigerung der Qualität der Lehre“ wurde „eine stärkere Betonung der erziehungswissenschaftlichen Dimension und eine Stärkung der Methodenausbildung im ersten Studienabschnitt“ gefordert.

Als Vorgehensweise bei der Besetzung der Professuren wurde empfohlen, die begonnenen Verfahren für die beiden bereits ausgeschriebenen Professuren „Erziehungswissenschaft der Generationen“⁴⁴ (Nachfolge WEISS) und „Behindertenpädagogik/Integrationspädagogik“⁴⁵

⁴³ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2003, 3383.

⁴⁴ Zum chronologischen Ablauf dieses Verfahrens zwischen 1999 und 18.1.2002 vgl. Informationsblatt 12 des IEI vom WS 2001/02. Aus 56 Bewerbern wurde von der Berufungskommission unter Vorsitz von HIERDEIS im August 2001 einstimmig ein Dreivorschlag beschlossen, auf dem an erster Stelle die Privatdozentin JUTTA ECARIUS (im KÜRSCHNER 2003, 633 ohne nähere Angaben) von der Universität Koblenz-Landau stand. Sie hat ihre Bewerbung jedoch später zurückgezogen. IEI: Stellungnahme zum Evaluationsbericht vom 15.4.2002, 3 und Anlage 14.

⁴⁵ Zur Chronologie dieses Verfahrens (Nachfolge WIESER) seit 1997 vgl. Informationsblatt 11 des IEI vom WS 2001/02. Stellenausschreibung im Mitteilungsblatt

wieder aufzunehmen. Da es im Jahre 2001 viele Bewerber gab, wurde geraten, diese Listen „nochmals nach geeigneten KandidatInnen im Lichte der neuen Stellenstruktur“ zu prüfen und gegebenenfalls erneut Bewerber zu Anhörungen einzuladen. Bei der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft sei auf „Kompetenz ... im Bereich der quantifizierenden empirischen Bildungsforschung zu achten“. Zusätzlich soll der Rektor vor Eintritt in Berufungsverhandlungen „ausländische Fachgutachter zu Rate ziehen, die die Kompatibilität der Liste mit den hier vorgeschlagenen fachlichen Spezifikationen und der Struktur des Faches beurteilen“.

Die Professur für „Psychoziale Arbeit“ (Nachfolge HIERDEIS) soll „ehestmöglich entsprechend gewidmet und ausgeschrieben werden. Bei der Beschickung der Kommission mit ausländischen Gutachtern ist auf fachliche Einschlägigkeit Rücksicht zu nehmen“.

In allen drei Fällen wurde empfohlen, „eine Neuausschreibung der Professuren vorzunehmen, wenn die ausländischen Experten die jeweilige Berufsliste als nicht geeignet ansehen, die vorgeschlagene Struktur des Faches zu gewährleisten“. Freiwerdende Stellen von wissenschaftlichen Mitarbeitern sollen ehestmöglich „den neuberufenen ProfessorInnen“ zugeordnet werden. Die „Beratungen zur Reform des zweiten Studienabschnittes“ sollen „nach Besetzung der Professuren“ beginnen.

Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe TENORTH, KORNEXL (Dekan), LOIDL (Vizekanzler für Evaluation) und EVA KONRAD (Vorsitzende der Österreichischen Hochschülerschaft an der Universität Innsbruck) wichen in wesentlichen Punkten von den Empfehlungen der Evaluatoren OELKERS und OSER ab. Diese hatten empfohlen, „die beiden laufenden Berufungsverfahren *nicht* fortzusetzen“ und für den Arbeitsbereich „Behindertenpädagogik“ keine eigene Professur vorzusehen („Die jetzige Besetzung ist hinreichend“). Sie hatten ferner die zweite Professur der „Sozialpädagogik“ zugeordnet statt der „Psychosozialen Arbeit“ (mit Berücksichtigung der Psychoanalyse)⁴⁶. Auf den zentralen Punkt der Evaluatoren, das „Qualifikationsprofil“ der Studienrichtung Päd-

der Universität Innsbruck 1999/2000 vom 15.3.2000, Nr. 258. Als „Aufgabenbereich“ wurde neben Forschung und Lehre auch „kritische sozialpolitische Auseinandersetzung und Einmischung“ genannt. Neue Ausschreibung ebenda 2000/2001, Nr. 789 vom 14.8.2001 ohne den vorstehend zitierten Satzteil. Zur Kritik an der geplanten Hausberufung von SCHÖNWIENE vgl. OELKERS/OSER 2002, 15 und 33.

⁴⁶ OELKERS/OSER 2002, 32f.

agogik und die Revision des aufgeblähten Studienplans 2001, ging die Arbeitsgruppe gar nicht ein, sondern ließ die bisherige Praxis „des hiesigen Selbstversuchs in Sachen Erziehungswissenschaft“⁴⁷ bis zur Besetzung der drei Professuren gewähren.

Statt weiter den harten Reorganisations-Kurs der kritischen Gutachter zu verfolgen, deren Empfehlungen sich der Prorektor noch im April 2002 „vollinhaltlich“ angeschlossen hatte, suchte die Arbeitsgruppe möglichst konfliktfrei einen Kompromiß mit dem negativ evaluierten Institut zu erreichen. Dadurch erhielten die Begründer und Anhänger der kritisierten Innsbrucker Praxis „transdisziplinärer Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ nach dem kurzen Schock, den die Evaluationsergebnisse ausgelöst hatten, rasch wieder Auftrieb.

Die Institutsleitung nutzte alle Möglichkeiten, um weiterhin für „jene Konzeption von Pädagogik ..., die das Innsbrucker Modell ausmacht“⁴⁸, zu werben. Höhepunkt war eine Tagung am 11. und 12. Oktober 2002 in der Aula der Universität Innsbruck zum Thema „Zukunft Erziehungswissenschaft?“ Sie bestand aus einer öffentlichen Ringvorlesung gleichgesinnter Referenten unter Ausschluß aller Gegenpositionen, Podiumsdiskussion und AbsolventInnen-Treffen. Um genügend Studierende für den Besuch zu gewinnen, wurde diese Tagung als „Lehrveranstaltung“ ausgegeben und die Teilnahme wurde mit einem „Schein“ belohnt, der für Prüfungen angerechnet wurde.

Die Texte der Vorträge sind schon Anfang des Jahres 2003 mit dem Untertitel „Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch“ als Band 6 der vom Institut herausgegebenen Reihe „Sozial- und Kulturwissenschaftliche Studientexte“ gedruckt erschienen.⁴⁹ Den Kern bildete im Widerspruch zu OELKERS und OSER das Programm der Erziehungswissenschaft als „einer interdisziplinären Wissenschaft von Menschen in ihrem Gewordensein und Werden, die sich von den umfassenden Humanwissenschaften her Grund legt“.⁵⁰ Im Vorwort zur Reihe wurde betont, daß an der „Fachbezeichnung“ des Innsbrucker Instituts für Erziehungswissenschaften „der Plural das wichtigste“ sei: „Ausweitung auf die Wissenschaften, die für Erziehungsprozesse von

⁴⁷ RATHMAYR/RALSER 2003, 8.

⁴⁸ Institutsvorstand SCHÖNWIESE am 2. Oktober 2002 in der Einladung zur Tagung „Zukunft Erziehungswissenschaft?“; RATHMAYR/RALSER 2003, 7 und 22.

⁴⁹ RATHMAYR/RALSER 2003.

⁵⁰ Ebenda, 7.

Bedeutung sind – und welche sind das nicht?“ Es werde „eine radikale Offenheit gegenüber Abweichungen vom Üblichen“ vertreten, die „eine aktive Bemühung zur Störung und Überwindung der universitären Fächereinteilungen einschließt“.⁵¹

Den Einleitungsvortrag hielt RATHMAYR über das Thema „Zukunft Erziehungswissenschaft. Zur Emigration des Allgemeinen aus der Pädagogik in das Besondere des vielgestaltigen Lebens“⁵². Dem hochtrabend-nebelhaften Untertitel entsprach die unklare Argumentation zugunsten einer „pädagogischen Humanwissenschaft als Integration von Theorieaneignung, Praxisreflexion und Berufsfeldkompetenz“ als „Innsbrucker Modell“. Im Anschluß an einen Vorschlag von DIETER LENZEN⁵³, die Erziehungswissenschaft zur „Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“⁵⁴ auszuweiten, erklärte er „das ganze Leben“ zu ihrem Gegenstand. „Die individuelle humane Entwicklung des Einzelnen tritt an die Stelle von Erziehung. Humanontogenese ersetzt Erziehung. Lebenslauf ersetzt das Kind.“ „Damit gehören alle Kommunikationen im Leben auch zum Erziehungssystem.“ „Das Erziehungssystem ist nicht mehr begrenzt, theoretisch kann alles Bestandteil des Erziehungssystems werden, man kann keine Korrelationen mehr ausschließen.“⁵⁵

Mit dem großsprecherischen Beharren auf diesem verworrenen Programm ist es dem Institut gelungen, die Universitätsleitung vom detaillierten Mängelbericht der kritischen Evaluatoren und ihren Empfehlungen abzulenken. Einige Blender brachten es fertig, über die schweren Mängel des Instituts hinwegzutäuschen und sich den Anstrich zu geben, verdienstvolle Wegbereiter zukünftiger Erziehungswissenschaft zu sein. Dank der Konfliktscheu der Aufsichtsorgane genügte das, um die Evaluation im Sande verlaufen zu lassen. Schon im Jahre 2003 wurde eine Professur für „Psychoziale Arbeit“ zur sofortigen Besetzung ausgeschrieben, für welche die Bewerber den „Nach-

⁵¹ Ebenda, 6.

⁵² Ebenda, 11–27.

⁵³ Professor an der Freien Universität Berlin mit Schwerpunkt „Philosophie“ und „Historische Anthropologie der Erziehung“; geb. 1947; 1994–98 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 2003, 1949.

⁵⁴ LENZEN 1997.

⁵⁵ RATHMAYR 2003, 20.

weis der Beherrschung von psychoanalytischer Theorie und Methode“ zu erbringen hatten⁵⁶. Der fragwürdige Studienplan 2001 blieb im Wesentlichen unverändert und das Lehrprogramm wurde mit denselben Inhalten wie bisher fortgeführt⁵⁷. Ob unter diesen Umständen die geplanten Neu-Besetzungen der Professuren die überfällige Reform in Gang bringen werden, ist ungewiß.

Am 17. Oktober 2002 hat der Senat die befristete Errichtung des Instituts durch folgenden Beschluß beendet⁵⁸:

Das Institut für Erziehungswissenschaften „ist ab 1.3.2003 mit folgendem Aufgabenbereich unbefristet errichtet: Aufgaben in Forschung und Lehre:

1. Allgemeine Erziehungswissenschaften: grundlegende Prozesse (Grundbegriffe der Theorie) von Bildung und Erziehung und ihre anthropologischen Grundlagen unter besonderer Berücksichtigung des Problems der Generationen und des Lebenslaufs und unter Einbeziehung quantifizierender, empirischer Methoden;
2. Psychosoziale Arbeit: Behandlung von Theorie und Praxis sozialpädagogischer Arbeit innerhalb und außerhalb der Institutionen unter dem Anspruch der Hilfe, Beratung und Therapie unter Berücksichtigung von Theorie und Methode psychoanalytischer Pädagogik/Erziehungswissenschaft;
3. Pädagogik der Integration: Behandlung der Probleme einer ‚inklusiven‘ Pädagogik sowohl bezogen auf gesellschaftliche Randgruppen und kulturelle Differenz wie auch auf die Beratung und Förderung behinderter Menschen in Theorie und Praxis;
4. Soziologie der Erziehung und der Geschlechterforschung unter Berücksichtigung der historischen und vergleichenden Forschung;
5. Medienpädagogik.

Studienrichtungen: Pädagogik; entsprechende Fachausbildung für das Lehramtsstudium und andere verwandte Studienrichtungen.“

⁵⁶ Ausschreibung im Amtsblatt der „Wiener Zeitung“ am 4. Juni 2003, S. 39f.

⁵⁷ Vgl. Studienführer SS 2003 des Instituts, 14ff.

⁵⁸ Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 2002/2003, Nr. 76. Vgl. in diesem Buch S. 687.