

Bis 1978 waren alle vier ordentlichen Professoren kraft Ernennung zugleich auf Dauer auch Vorstände des Instituts. Das hat sich geändert, als das Universitäts-Organisationsgesetz 1975 wirksam wurde und der *Institutsvorstand* von der viertelparitätisch zusammengesetzten Institutskonferenz aus dem Kreis der Professoren für eine Funktionsperiode von zwei Jahren gewählt werden mußte⁵⁰. Von 1978 bis 1982 war HEITGER gewählter Vorstand, von 1982 bis 1990 OLECHOWSKI, von 1990 bis 1994 neuerlich HEITGER, 1994/95 bis zu seinem bald erfolgten Rücktritt GRUBER und von 1995 bis Ende 1999 wiederum OLECHOWSKI. Ihm ist ab 1. Jänner 2000 INES BREINBAUER gefolgt.

Den rechtlichen Rahmen für das Zusammenwirken der Mitglieder des Institutes bildeten bis zum Jahre 1999 das Universitäts-Organisationsgesetz 1975 und die *Institutsordnung* von 1988⁵¹. Von großer praktischer Bedeutung war aber auch das Bundesgesetz vom 11. Juli 1974 über die *Abgeltung von Lehr- und Prüfungstätigkeiten* an Hochschulen⁵². Es ermöglichte beträchtliche zusätzliche Einnahmen je nach Anzahl der Hörer und Prüflinge. Da es im Massenfach Pädagogik um viel Geld ging, wurde das Lehrpersonal in andauernde Kämpfe um einträgliche Lehrveranstaltungen und deren Verteilung verwickelt.

Manche Ereignisse und Praktiken im Institut sind ohne diesen finanziellen Hintergrund gar nicht zu verstehen. Das gilt zum Beispiel für das Monopol der Ordinarien auf die Pflichtvorlesungen für Lehramtsstudenten und Hauptfachpädagogen, die jährlich bis zu 300.000 S an Prüfungsgebühren einbringen konnten⁵³, oder für die Übernahme der jährlichen Groß-Vorlesung „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik“ durch einen Erziehungsphilosophen, der ohne Ausbildung und Erfahrung auf diesem Spezialgebiet, aber politisch einflußreich war.⁵⁴ Auch die enorme Zunahme von Lehraufträgen (Abgeltung bereits ab 3 Studierenden in Pflichtlehrveranstaltungen, ab 10 Studierenden in anderen Lehrveranstaltungen) gehört in diesen Zusammenhang. Ebenso die Vorliebe von Dozenten und Assistenten für die Veranstaltungsformen Proseminar, Seminar und Übung, die – im Unter-

⁵⁰ UOG 1975, § 50.

⁵¹ Institutsordnung des Institutes für Erziehungswissenschaften, 1988. Als Grundlage diente § 53 UOG 1975.

⁵² Bundesgesetzblatt Nr. 463/1974. Nachdruck in: Jahrbuch 1993 der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, 689–693. Zuletzt geändert durch Bundesgesetz BGBl. Nr. 375/1996, 1338–1340.

⁵³ Mündliche Mitteilung von Prof. OLECHOWSKI am 22. März 1998.

⁵⁴ Durch HEITGER seit 1981.

schied zu jenen Vorlesungen, die nicht Pflicht-Lehrveranstaltungen sind, deren Besuch durch ein Zeugnis („Schein“) nachgewiesen werden muß – für die Studierenden Anwesenheits- und Prüfungspflicht einschließen und somit den Leitern zu Prüfungsgeldern verhelfen.⁵⁵

Die finanziellen Interessenkonflikte waren jedoch nur ein Element der *rangordnungsbedingten Konflikte*, die sich aus der egalitären hochschulrechtlichen Tendenz ergaben, die ordentlichen Professoren zu entmachten und deren Mitarbeiter zu verselbständigen. Diese Tendenz hat in der Praxis dazu geführt, daß die wissenschaftlichen Mitarbeiter samt der Qualität ihrer Forschungen, Lehrveranstaltungen und Prüfungsanforderungen weitgehend ohne Kontrolle und ohne Fortbildungshilfe blieben. Wenn sich ein von der Personalkommission einem Professor zur Dienstleistung zugewiesener Assistent habilitierte, ging dessen Dienstposten dem Professor verloren. Dieser konnte sich seine wissenschaftlichen Mitarbeiter also nur erhalten, wenn er deren Habilitation verzögerte. Für habilitierte Mitarbeiter entfielen – auch wenn sie auf Assistentenstellen verblieben – Weisungsgebundenheit und Anwesenheitspflicht. Der Widerstand einzelner Professoren gegen die Schmälerung ihrer Personal-Ausstattung und ihres Einflusses führte – besonders wenn sie fachlich oder charakterlich Angriffsflächen boten – zu Protestaktionen, zur Solidarisierung von Assistenten und Studierenden, wechselseitigen Disziplinaranzeigen, öffentlichen Demonstrationen usw.

Ob diese Spannungen tatsächlich – wie behauptet wurde⁵⁶ – primär auf „ein negatives Modellverhalten“ einzelner „Ordinarien“ als Lehrer und Vorgesetzte zurückzuführen sind, muß hier offen bleiben. Allerdings hat auch WOLF 1980 das Institut als „eine pädagogische Hölle“ charakterisiert, in der seine Kollegen „gegen die Jungen, die weiterkommen wollen, wüten“⁵⁷. Andererseits hat es der „Mittelbau“ verstanden, sich jeder Aufsicht und Leistungskontrolle zu entziehen. Dienstrechtlich gab es für den Institutsvorstand und die anderen Professoren wenig Handhaben, gegen Leistungsmängel, Inkompetenz oder

⁵⁵ Da in Österreich von den Studierenden keine Studiengebühren bezahlt werden müssen, sind die „Kollegiengeldabgeltung“, die „Remuneration für Lehraufträge“ und die „Entschädigung für Prüfungstätigkeit“ (Bundesgesetz vom 11. Juli 1974, BGBl. Nr. 463) aus dem Staatshaushalt aufzubringen.

⁵⁶ Prof. WERNER SCHWENDENWEIN in einem Brief vom 22. März 1998 an den Verfasser. PAB.

⁵⁷ KARL WOLF am 1. Mai 1980 in einem Brief an BREZINKA. PAB.

Trägheit von Mitarbeitern vorzugehen. Sie hatten ihre Autorität verloren.

Ein Symptom für die Dauerkonflikte im Institut waren auch die Schwierigkeiten, die in der drittelparitätisch zusammengesetzten Studienkommission (gemäß UOG 1975, §§ 57–60) jahrelang die Erlassung des gesetzlich vorgeschriebenen Studienplanes verhindert haben. In der Sitzung des Fakultätskollegiums der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät vom 31. Jänner 1977 mußte ZDARZIL mitteilen, daß infolge „dauernde(r) Einlegung von Vetos“ „in drei Jahren ... kein Beschluß gefaßt werden“ konnte. Die Fakultät hat die „Säumigkeit der Studienkommission für Pädagogik“ festgestellt und einstimmig einen Termin bis Ende des Sommersemesters 1977 festgesetzt. Auch dieser Termin ist ergebnislos verstrichen, sodaß die Fristsetzung in der Fakultätssitzung am 27. Juni 1977 neuerlich um ein Semester verlängert werden mußte.⁵⁸

So sind viele institutionelle und persönliche Faktoren zusammengekommen, die das *soziale Klima* im Institut beeinträchtigt haben. Es wurde von Jahrzehnte lang Beteiligten als argwöhnisch und mißgünstig, unkooperativ und leistungshemmend geschildert. Das wissenschaftliche Personal ging einander so weit wie möglich aus dem Wege⁵⁹. Das konnte nicht ohne negative Folgen für das wissenschaftliche Niveau bleiben. Regelmäßige gemeinsame Fachtreffen aller Mitarbeiter des Institutes zu wissenschaftlichem Austausch und Fortbildung hat es nicht gegeben. Fachgespräche blieben auf Mitglieder der eigenen Abteilung oder Arbeitsgruppe beschränkt. Das hat unter anderem auch zu Überspezialisierungen auf enge pädagogische Eigenwelten beigetragen, die abgeschirmt von fremder Kritik und mit wenig Selbstkritik bearbeitet wurden. Näheres zeigt der folgende Blick auf die Abteilungen des Institutes.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß im Zuge der Umstellung auf das Universitäts-Organisationsgesetz 1993 mit den bisherigen Instituten auch deren Abteilungen und Arbeitsgruppen aufgelöst werden mußten⁶⁰. Das schien dem Gesetzgeber eine unerläßliche Voraussetzung zu sein, um eine Sanierung und Reform der verschwenderisch wuchernden

⁵⁸ Protokolle der GRUWI Fakultät vom 31.1.1977, TOP 13 und vom 27.6.1977, TOP 12.

⁵⁹ Einzel-Interviews des Verfassers mit 8 Mitgliedern des Lehrkörpers in den Studienjahren 1997/98 bis 1999/2000.

⁶⁰ Gemäß UOG 1993, § 87, Abs. 12 in Verbindung mit § 44, Abs. 2 und § 3, Abs. 6. BAST 1994, 201.

und zu kostspielig gewordenen Universitäten erreichen zu können. An der Wiener Universität ist die Auflösung im Jahre 1999 erfolgt. In ihrer neuen Rechtsform, die am 1. Jänner 2000 in Kraft getreten ist, ist an Stelle des aufgelösten „Instituts für Erziehungswissenschaften“ ein „*Institut für Erziehungswissenschaft*“ errichtet worden⁶¹.

Um diese Umstellung in Fakultät und Senat vorbereiten zu können, ist 1998 von allen Instituten eine „*Eigendarstellung*“ angefordert worden, die als Planungsgrundlage dienen sollte. So auch vom bisherigen „Institut für Erziehungswissenschaften“. Deren „endgültige Fassung“ ist nach monatelangen Vorbereitungen von der Institutskonferenz beschlossen und dem Dekan der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät am 20. Jänner 1999 vorgelegt worden.⁶²

Dieser Text im Umfang von 70 Seiten ist in Inhalt und Form, in Rückschau und Vorschau ein geistiges Armutszeugnis. Statt die Chance für eine kritische Bilanz und die überfällige Erneuerung zu nutzen, ist das Institut so schönfärberisch wie möglich dargestellt und für die Zukunft nichts anderes vorgeschlagen worden als die Fortsetzung des laufenden Betriebes. Das Hauptinteresse galt der Wiedereinführung der „Abteilungsstruktur“⁶³ – ohne Rücksicht darauf, daß gerade sie wesentlich zum Zerfall des Institutes in quasi-autonome Winkel mit separaten pädagogischen Eigenwelten geführt hat, deren Nutznießer sich jahrzehntelang der abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit und jeder Kritik von außen entzogen haben. Bezeichnend für die Dominanz eingengter Winkel-Horizonte und Partialinteressen ist es, daß der angeforderten „Selbstdarstellung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Wien“ als Ganzem nur eine einzige nichtssagende Seite gewidmet ist, während der Rest aus völlig disparaten und unkoordinierten „Eigendarstellungen der jetzigen und künftigen Abteilungen“ besteht.

Ob dieser Wunsch nach Abteilungen, der – außer vom Institut für Sportwissenschaft – von keinem anderen Institut der Fakultät angemeldet worden ist, durch den Senat erfüllt werden wird, ist zur Zeit des Abschlusses dieses Buches noch ungewiß. Gewünscht wurde jedenfalls neben der Wiedereinrichtung der vier bekannten früheren Abteilungen auch noch die Einrichtung zweier weiterer Abteilungen: einer „Abtei-

⁶¹ Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 1998/99, XXVII. Stück, Nr. 127, Teil 5 der Satzung, II, § 2 Institutsgliederung, 22.

⁶² Durch Prof. OLECHOWSKI als Institutsvorstand.

⁶³ Eigendarstellung 1999, 2 (gemäß UOG 1993, § 46, Abs. 6).

lung für Psychoanalytische Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik“⁶⁴ und einer „Abteilung für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ (als Gegenstand der Forschung)⁶⁵. Darüber hinaus sei auch „die Neuschaffung“ einer „Professur für Psychoanalytische Pädagogik“ zu verfolgen, „da das Institut für Erziehungswissenschaft in diesem Bereich zu den führenden Instituten des deutschsprachigen Raumes zählt“⁶⁶.

Über keinen dieser Wünsche und deren Begründung scheint kritisch beraten und ein stichhaltiger inhaltlicher Konsens hergestellt worden zu sein. Als Beispiel für das Niveau, das von der Institutskonferenz akzeptiert worden ist, kann das Kapitel über die Allgemeine Pädagogik als Kern des Faches dienen. In der „Eigendarstellung“ der „Abteilung für Theoretische und Systematische Pädagogik“ (Leitung: INES BREINBAUER) wurde folgende Mitteilung über deren „Selbstverständnis“ gemacht. „In der ihr eigenen Praxis“ verstehe sie „sich als Theorieproduktion wie auch als Theoriedestruktion Ihr Medium ist zu meist das Experiment, das Gedankenexperiment: Es könnte alles auch ganz anders sein als der pädagogische Common sense es sich vorstellt. Ihre Methode ist meist contraintuitiv. Dadurch eröffnet sie Spiel- und Einzugsräume für das Neue und Kreative. Das Leitbild und Motto für die ‚Theoretische Pädagogik‘ ist demnach das von TH. W. ADORNO: ‚Ohne Leitbild! Die theoretische Arbeit wie die Lehre der Abteilung kann daher nur in Form der Paradoxie beschrieben werden: Als Kritik, Destruktion von Leitbildern der pädagogischen Praxis, des pädagogischen Zeitgeistes wie auch als versuchsweise Konstruktion neuer pädagogischer Denkbilder“⁶⁷. Fachliche „Selbstverständnisse“ dieser Art lassen für den neuen Wiener Studienplan der Pädagogik, der bis spätestens 1. Oktober 2002 in Kraft treten soll⁶⁸, wenig Gutes erwarten.

In der Institutskonferenz am 10. April 2000 wurde die Zahl der beantragten Abteilungen auf folgende sieben erhöht: 1. Allgemeine und kulturtheoretische Erziehungswissenschaft (BREINBAUER; bisher: „Theoretische und Systematische Pädagogik“); 2. Empirische Erziehungswissenschaft (OLECHOWSKI); 3. Vergleichende Erziehungswissen-

⁶⁴ Ebenda, 3 und 37–54. Hauptinteressent und treibende Kraft für den „Schwerpunktbereich Psychoanalytische Pädagogik“: Prof. WILFRIED DATLER.

⁶⁵ Ebenda, 3 und 62–65. Interessent und treibende Kraft: Prof. FRIEDRICH OSWALD.

⁶⁶ Ebenda, 53.

⁶⁷ Ebenda, 6.

⁶⁸ UniStG 1997, § 77. FAULHAMMER 1997, 71.

schaft (GRUBER); 4. Erwachsenenbildung; 5. Bildungssoziologie, Schultheorie und Didaktik (für OSWALD statt der 1999 in der „Eigendarstellung“ von diesem beantragten „Abteilung für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“); 6. Integrative Pädagogik, Berufspädagogik und Rehabilitation (für NIEHAUS in Kooperation mit SCHWENDENWEIN); 7. Allgemeine Heilpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik (für DATLER). Die Menge der Abteilungen hängt damit zusammen, daß „Kooperationsbereitschaft in größeren Einheiten nicht erwirkt werden konnte (z.B. Empirische Erziehungswissenschaft, Vergleichende Erziehungswissenschaft)“^{68a}. Die Begründung dieses Antrages wirkt nicht wesentlich solider als jene in der „Eigendarstellung“ des Instituts von 1999. Die Entscheidung des Senats war beim Abschluß von Band 1 dieses Buches noch offen. Sie wird vermutlich auch vom Ergebnis der Evaluierung des Instituts abhängen, die Anfang des Jahres 2000 erstmals zaghaft mit einem „Self Assessment Questionnaire“ zu den Forschungsleistungen des wissenschaftlichen Personals begonnen hat.

20 a. DIE ABTEILUNG FÜR THEORETISCHE UND SYSTEMATISCHE
PÄDAGOGIK UNTER MARIAN HEITGER (1967–1995) UND INES
BREINBAUER (SEIT 1995)

HEITGER hat auf der alten österreichischen Leitprofessur für Pädagogik 28 Jahre lang gewirkt und in dieser bildungspolitisch besonders ereignisreichen Periode das Erscheinungsbild des Faches in der Öffentlichkeit wesentlich mitbestimmt.

Sein Dienstantritt fiel in die Zeit der ÖVP-Alleinregierung unter Bundeskanzler JOSEF KLAUS (1910–) mit den Bundesministern für Unterricht PIFFL-PERCEVIC (bis 2. Juni 1969) und ALOIS MOCK (bis 21. April 1970). Da er seit 1950 Mitglied des „Cartellverbandes der katholischen deutschen Studentenverbindungen“ (CV) in der Verbindung „Winfridia“ (Münster) war⁶⁹, fand er sofort Zugang zu seinen Bundesbrüdern im Unterrichtsministerium, das bis 1970 auch die Hochschulen verwaltete, und weit darüber hinaus zu Spitzenfunktionären der Österreichischen Volkspartei und Amtsträgern der Katholischen Kirche. Er hat sich in Wien der CV-Verbindung „Norica“ angeschlossen.

^{68a} Antrag des Institutsvorstandes Prof. BREINBAUER an den Vorsitzenden des Senats der Universität Wien vom 1. Mai 2000 (17 Seiten); hier S. 1.

⁶⁹ Gesamtverzeichnis des CV 1955, 483; Gesamtverzeichnis des ÖCV 1990, III, 181.

Nachdem die ÖVP 1970 die Regierungsmacht verloren hatte, wurde unter dem sozialistischen Bundeskanzler BRUNO KREISKY (1911–1990) die Hochschulsektion aus dem Unterrichtsministerium ausgegliedert und zu einem neuen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung verselbständigt. An seiner Spitze stand von 1970 bis 1983 HERTHA FIRNBERG (1909–1994)⁷⁰ als erste sozialistische Ministerin in der österreichischen Geschichte. Sie hat mit großer Energie und wenig Rücksicht auf die Opposition der ÖVP eine sozialistische Bildungs- und Personalpolitik betrieben. HEITGER hatte auch zu ihr bald guten Kontakt, weil er sich als Anhänger radikaler Aufklärung und Emanzipation darstellte, der mit JÜRGEN HABERMAS kritische Distanz zur Gesellschaft und ihren Normen propagierte und „kritisches Bewußtsein“ zu fördern als zentrale Aufgabe seiner als „kritisch-dialektische Disziplin“ verstandenen Pädagogik verkündete.⁷¹ 1970 kritisierte er mit den Schlagworten der „Neuen Linken“⁷² pathetisch die „Unterwerfung“ der Erziehung „unter die Bedürfnisse etablierter Gesellschaft“ als Triumph der „Fremdbestimmung über Selbstbestimmung“ in einem „inhumanen“ System „spätkapitalistischer Herrschaft“, das „den Menschen ... zu bewußtlosem Vollzug vorgeschriebener Funktionen“ verurteilt.⁷³ Später hat er dann die „radikal-emanzipatorische Pädagogik“ als Widerspruch zur echten Emanzipation, wie er sie verstand, entlarvt und zurückgewiesen.⁷⁴

Wie die politischen Parteien, so wußte HEITGER auch den Österreichischen Rundfunk und die Presse zu nutzen. Er hat sich nie auf die normalen Aufgaben eines Hochschullehrers beschränkt, sondern mit großem rhetorischen und politischen Geschick ein weitverzweigtes Netzwerk von Beziehungen und Nebenämtern geschaffen, das ihm vorübergehend zu weit mehr Einfluß verholfen hat, als seinem fachlichen Gewicht entsprach.⁷⁵ Er war ein Meister der Selbst-Inszenierung und des Macht-Erwerbs.

Seine *Antrittsvorlesung* hat HEITGER am Beginn des Wintersemesters 1967/68 über „Pädagogik als Wissenschaft und ihre gesellschaftliche

⁷⁰ Über sie vgl. STEININGER 1995.

⁷¹ HEITGER 1968, 184ff.

⁷² Zur Analyse und Kritik dieser damals tonangebenden Intellektuellen-Bewegung vgl. BREZINKA 1981.

⁷³ HEITGER 1970, 60f.

⁷⁴ Vgl. z.B. HEITGER 1982, 17f.

⁷⁵ Vgl. die Liste der Förderer (S. 4) und Gratulanten (Anhang) in der Festschrift zu seinem 60. Geburtstag: BREINBAUER/LANGER 1987.

Verantwortung“ gehalten. Sie enthält bereits das erziehungstheoretisch-gesellschaftskritische Programm samt seinen philosophischen Voraussetzungen, an dem er lebenslang festgehalten hat. Grundlage ist ein ungewöhnlich vager Begriff von Wissenschaft, der es erlaubt, die *Pädagogik als philosophische „Prinzipienwissenschaft“* zu charakterisieren, die sich einer „*dialektisch-kritischen Methode*“ bedient⁷⁶. Es ist nicht leicht, diese Pädagogik zu verstehen, weil HEITGER keinerlei Mühe für notwendige Tatsachenbeschreibungen, Begriffsklärungen und Unterscheidungen verwendet, sondern auf höchster Abstraktionsstufe in suggestiv-apodiktischer Sprache über die „Subjekthaftigkeit des Subjekts“, den „Logos der Vernunft“ und „die gesollte Bestimmung des Menschen“ zur „Selbstbestimmung“ philosophiert.

Besonders nachteilig für die Verständigung wirkt sich aus, daß er den Terminus „Pädagogik“ sowohl für „Erziehung“ als auch für „Erziehungstheorie“ verwendet und beide Phänomene häufig verwechselt. Ebenso verwirrend ist, daß er weder zwischen wissenschaftlichen, philosophischen und praktischen Erziehungstheorien unterscheidet noch zwischen Zwecken und Mitteln.⁷⁷ Die begriffsklärenden wie die systematischen Leistungen bedeutender Vorgänger wie WILLMANN, MEISTER, LOCHNER und DOLCH bleiben gänzlich unberücksichtigt. Die Kulturphilosophische (SPRANGER, NOHL, LITT, MEISTER) wie die Hermeneutisch-pragmatische (WILHELM FLITNER) Pädagogik der DILTHEY-Schule wird ebenso als unzulänglich abgelehnt wie die Empirische Pädagogik. „Beide Richtungen zeigen sich nicht in der Lage, ihre *kritisch-gesellschaftliche Funktion* aus pädagogischer Verantwortung wahrzunehmen“⁷⁸.

Erfüllt von dieser negativen Einschätzung der inhaltsreichsten Traditionenströme des Faches hat HEITGER abseits von ihnen eine eigene „*transzendentalphilosophische*“ oder „*transzendentalkritische Pädagogik*“ zu schaffen versucht, die nahezu inhaltsleer geblieben ist.⁷⁹ Mit „transzendentalphilosophisch“ ist gemeint, daß im Anschluß an KANT und den Neu-Kantianismus nach obersten moralischen „Prinzipien“ und deren Begründung gefragt wird, um „pädagogische Tatsachen“ in ihrer ‚Pädagogizität‘ begreifbar zu machen“⁸⁰. Sie erschöpft sich in

⁷⁶ HEITGER 1968, 188 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁷⁷ HEITGER 1969a, 68; ähnlich 72. Zur Kritik vgl. BREZINKA 1995, 254ff.

⁷⁸ HEITGER 1968, 187 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁷⁹ Konzentrierte programmatische Darstellung bei HEITGER 1989.

⁸⁰ Ebenda, 162f.

wenigen Leitideen, die „zugegebenermaßen formal“⁸¹ sind. Sie gründen in der banalen Feststellung, daß „Pädagogik“ (hier verstanden als Erziehung) es „mit dem Menschen als Subjekt“ zu tun habe, das „sich selbst als Mensch, d.h. durch Selbstbestimmung, entfalten und entwickeln soll“. „Selbstbestimmung“ aber schließe „kritisches Bewußtsein“ ein. „Pädagogische Führung“ dürfe nicht „zur fremdbestimmenden Beeinflussung werden“, sondern müsse „sich in all ihren Maßnahmen und zu jedem Zeitpunkt an das vorausgesetzte ... kritische Bewußtsein des zu Erziehenden“ wenden und es „in der Auseinandersetzung mit dem Konkreten der Gesellschaft“ entwickeln. Sie sei „nicht Mittel zur Anpassung und gesellschaftlichen Eingliederung, sondern zur Selbstfindung“. Diese „Thesen“ seien „Implikationen“, die „im Begriff der Pädagogik denotwendig enthalten“ und durch bloße „Explikation“ zu gewinnen seien.

HEITGERS Argumentation gipfelte in folgendem als „Definition“ ausgegebenen Satz: „Ziel und Weg des Pädagogischen definieren sich ... als Emanzipation des Menschen in seiner eigenen Vernünftigkeit, in der Entwicklung seines kritischen Bewußtseins auch gegenüber der tatsächlichen Gesellschaft“.⁸² Vom Lehrer wird gefordert, daß er „dem Subjekt zu seinem Selbstsein und dadurch auch der Gesellschaft zu ihrem Selbst zu verhelfen in der Lage ist“.⁸³ Das „Selbstsein“ wird in der „Herrschaft der Vernunft“ gesehen. „Ziel aller pädagogischen Praxis ist daher die Entfaltung des Logos der Vernunft“. Als einziges Mittel dazu wird der „Dialog“ empfohlen: „pädagogische Führung“ müsse „dialogisch sein, d.h. um Argumente bemüht sein und sich im Prozeß der Auseinandersetzung unter das Prinzip der Vernunft stellen“.⁸⁴ Die *Aufgabe der Pädagogik* sei es, „im Namen der Bestimmung des Menschen die *Rolle des kritischen Mahners* (zu) übernehmen“.⁸⁵ Es wird also vorausgesetzt, daß zumindest die Transzendental-Pädagogen apriorisches (d.h. erfahrungsunabhängiges, sicheres und allgemeingültiges) Wissen über die „Bestimmung des Menschen“ besitzen.

Damit wurden schon in der Antrittsvorlesung alle zentralen Ideen ausgesprochen, die HEITGERS Pädagogik kennzeichnen. Sie ist keine Realwissenschaft, sondern eine spekulative philosophische Prinzipienlehre formaler Art. Sie fußt auf einem rationalistischen (oder intellek-

⁸¹ HEITGER 1996, 13; ähnlich HEITGER 1989, 164 und 1999, 143.

⁸² HEITGER 1968, 182ff.

⁸³ Ebenda, 189.

⁸⁴ Ebenda, 183.

⁸⁵ Ebenda, 184 (Ergänzender Einschub und Hervorhebung vom Verfasser).

tualistischen) Menschenbild und hält „Selbstbestimmung“, „kritisches Bewußtsein“ und die „fortschreitende gesellschaftliche Emanzipation des Menschen“ für die höchsten Güter, ohne diese vieldeutigen Parolen zu klären, zu konkretisieren und sozialetisch zu relativieren. HEITGERS Pädagogik ist – zumindest als Programm – naiv-aufklärerisch und autoritätsfeindlich, unhistorisch und blind für die sozial-kulturellen Entstehungsbedingungen und Grenzen der vielgepriesenen „Mündigkeit“. Jeder Mensch soll von kleinauf dazu angeleitet werden, an seine vorgefundene Lebensordnung und ihre Normen wie Religion, Weltanschauung, Recht, Moral, Sitten und Institutionen die Forderung nach „kritischer Rechtfertigung“ zu stellen. „Gesellschaftliche Zwecke“, „gesellschaftliche Eingliederung“ und „gesellschaftliche Normen“ werden primär als bedrohlich für Selbstbestimmung, Autonomie und „Bildung“ zu sehen gelehrt.⁸⁶

Aus wissenschaftlicher und wirkungsgeschichtlicher Sicht liegen die Hauptmängel dieser Pädagogik in begrifflicher Verschwommenheit, methodischer Unklarheit und erziehungstheoretischer Inhaltsarmut. Sie hat über die genannten Parolen hinaus nicht einmal genügend normativen Informationsgehalt, geschweige empirischen. Gegen die Ideale „Vernunft“, „Urteilsfähigkeit“, „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „kritisches Bewußtsein“ als abstrakte „Prinzipien“ ist zwar nichts einzuwenden, aber von einer „wissenschaftlichen Pädagogik“ wird mehr erwartet als einige Entlehnungen aus den Philosophien PLATONS, KANTS und FICHTES und deren Wiederholung in vielen Variationen ohne zusätzlichen Erkenntnisgewinn. Das Kernstück jeder Pädagogik, die Mittel- oder Methodenlehre, fehlt bei HEITGER ganz. Er begnügte sich damit, „hohe Wertvorstellungen ... als Bildungsziele in einen bodenlosen Raum zu stellen, ohne jeden Hinweis auf gangbare Wege zu ihrer Realisierung“.⁸⁷

Wenn er seine Prinzipienlehre zu einer soliden „Philosophie der Erziehung“ oder zu einer „Praktischen Pädagogik“ im Sinne von MEISTERS „Kunstlehre“ ausgebaut und diese als solche gekennzeichnet hätte, wäre Wichtiges geleistet und klar geworden, daß es dabei um eine normative Erziehungstheorie geht, die als Ergänzung der Realwissenschaft von der Erziehung unerlässlich ist. Er hat jedoch für die

⁸⁶ Zur anti-rationalistischen Kritik dieses naiven Rationalismus vgl. u.a. HAYEK 1991, 65–88.

⁸⁷ W. BERGER 1985, 31. Dieser Text (29–39) enthält eine lesenswerte Kritik am „Blendwerk“ von HEITGERS „Programmen und Parolen“ aus der Sicht eines erfahrenen Gymnasiallehrers.

„Pädagogik als Wissenschaft“ insgesamt eine Sonderstellung beansprucht. Sie dürfe „nicht in einer Reihe mit den auf Gegenständliches gerichteten Einzelwissenschaften“ stehen⁸⁸. Damit wurde für dieses Fach Erkenntnisfortschritt durch wissenschaftliche Forschung üblicher Art ausgeschlossen und es blieb nur „die Rolle des kritischen Mahners“ übrig. Statt der Theorienbildung erklärte HEITGER unter wiederholtem Hinweis auf SOKRATES das Mahnen und Warnen zur Hauptaufgabe des Universitätspädagogikers. Schon in seiner Antrittsvorlesung warnte er vor „Dressurakten“, „Reklametechnik und Massenmanipulation“, vor „fremdbestimmender Beeinflussung“ und unkritischem Übernehmen gesellschaftlicher Normen, vor der „manipulierenden Ausschaltung des Geistes“ und der „irrationalen oder imperialistischen Setzung von Normen und Zielen durch Staat und Gesellschaft“⁸⁹. Auf dieser wissenschaftstheoretischen Grundlage konnte keine inhaltsreiche „Systematische Pädagogik“ (HEITGERS Lehrauftrag) empirischer, philosophischer oder praktischer Art entstehen. Ebenso wenig konnte eine gründliche erziehungswissenschaftliche und/oder erziehungsphilosophische Ausbildung seiner Schüler und Mitarbeiter gemäß internationalen Standards geleistet werden.

Mit dieser durch HEITGERS Antrittsvorlesung und seine weiteren Publikationen bedingten Skepsis sind seine Lehrveranstaltungen ebenso zu beurteilen wie seine Prüfungsanforderungen und alle Arten der bei ihm erbrachten Prüfungsleistungen einschließlich der Dissertationen.

Hinsichtlich seiner *Mitarbeiter* mußte auch HEITGER sich wie zwei Jahre früher SCHÖNDORFER zunächst mit Provisorien behelfen. Er begann mit Wissenschaftlichen Hilfskräften, die nach der Promotion zu Assistenten aufstiegen. Seine Abteilung hatte vier Assistentenstellen. Von ihren Inhabern sind später INES MARIA BREINBAUER, ALFRED SCHIRLBAUER und REINHOLD STIPSITS durch Habilitation Dozenten geworden.⁹⁰

HEITGERS *Vorlesungen* waren folgenden Themen gewidmet⁹¹: „Grenzen und Möglichkeiten dialogischer Führung“, „Die Destruktion des Humanen durch totalitäre Staatssysteme (mit besonderer Berücksichtigung nationalsozialistischer Erziehungstheorien)“, „Form und Inhalt

⁸⁸ HEITGER 1989, 162.

⁸⁹ HEITGER 1968, 183f. und 186f.

⁹⁰ Vgl. in diesem Buch S. 628ff., 644ff., 669ff.

⁹¹ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Wien, WS 1967/68 bis SS 1995. AUW.

der Bildung angesichts der gegenwärtigen Gesellschaft“, „Kybernetische Pädagogik als Instrument gesellschaftlicher und personeller Entfremdung“, „Die Einzelwissenschaften unter dem Aspekt der Bildungsidee der Höheren Schule“, „Hinführung zu intellektueller und sittlicher Autonomie in den schulischen Vermittlungsformen von Unterricht und Erziehung“, „Probleme der Hochschuldidaktik“, „Allgemeine Methodenlehre der Fächer der Höheren Schule“, „Bildung als Emanzipation“, „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Struktur und Gestalt“, „Hochschulreife als Problem der allgemeinbildenden Höheren Schulen“, „Grundbegriffe der Pädagogik“, „Grundbegriffe des Lehrens und Lernens“, „Grundbegriffe der pädagogischen Führung“, „Pädagogik zwischen Technokratie und Utopie“, „Bildung und Norm – Selbstbestimmung in Verantwortung“, „Sachlichkeit oder Mitmenschlichkeit – ein Gegensatz gegenwärtiger Erziehung?“, „Was leistet pädagogische Theorie?“, „Zur Neukonzeption von Wissenschaft und Bildung“, „Schule als parapädagogische Einrichtung“, „Die Phasen psychischer Entwicklung in ihrer pädagogischen Problematik“, „Die pädagogische Relevanz der Lern- und Motivationspsychologie“, „Zur pädagogischen Relevanz der Entwicklungspsychologie“, „Die Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für Unterricht und Erziehung“, „Theorie der Schule“. Außerdem wurden seit 1979 in jährlicher Wiederkehr „Einführung in die Pädagogik“ und „Allgemeine Unterrichtslehre“ gelesen; seit 1981 jährlich einmal „Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik“.

Noch abwechslungsreicher waren die Themen der *Seminare*: „Methodologische Fragen der Pädagogik als Wissenschaft“, „Zum Problem der Schulreform unter dem Anspruch von Freiheit und Gleichheit“, „Universität im Umbruch – Idee oder Ideologie“, „Zur Theorie des programmierten Lehrens und Lernens“, „Zur pädagogischen Problematik der Strafe“, „Theorie der politischen Bildung“, „Didaktik der Massenmedien Rundfunk und Fernsehen“, „Der Begriff der Selbstreflexion als Emanzipation bei FICHTE“, „Probleme der Hochschulreife“, „Zur Problematik der Gesamtschule“, „Probleme der vorschulischen Erziehung“, „Probleme der antiautoritären Erziehung“, „Pädagogische Führung als Verführung: zur Pädagogik des Nationalsozialismus“, „KANTS Grundlegung der Pädagogik“, „Theorie des Lehrers“, „Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu BREZINKA, DILTHEY und PETZELT“, „Pädagogik zwischen Entfremdung und Selbstbestimmung“, „Wissenschaftstheoretische und systematische Überlegungen zur Pädagogik PAUL NATORPS“, „Systemansätze gegenwärtiger Päd-

agogik“, „Pädagogik als Gegenstand des Lehrens und Lernens“, „Der Beitrag der transzendental-kritischen Pädagogik zur Lehrplankonstruktion“, „Zum Verhältnis Therapie und Pädagogik“, „HUMBOLDTS Bildungstheorie“, „Das Verhältnis von Theorie und Praxis in verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen der Pädagogik“, „Pädagogische Theorie des Beratungsgesprächs“, „Die Legitimationsproblematik in der Pädagogik“, „Demokratie, Demokratisierung und das Problem der Bildung“, „Elternbildung als sozialpädagogisches Problem“, „Zum kommunikationstheoretischen Ansatz in der Pädagogik“, „Emotionalität und Bildung“, „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, „Zur Theorie des Lehrerverhaltenstrainings“, „Pädagogisches Ethos“, „Ausgewählte Kapitel PLATONISCHER Schriften unter systematischem Gesichtspunkt“, „Curriculumfragen des pädagogischen Studiums“, „Transzendental-kritische Pädagogik“, „Prinzipien einer möglichen Friedenserziehung“, „Kritik der Schulkritik“, „Wissenschaft und Bildung. Zur Legitimationskrise moderner Wissenschaft“, „Die ästhetische Dimension der Bildung“, „Das Ende der Bildung? Systematische und problemgeschichtliche Analysen“, „Selbstbetrachtung als Bedingung von Bildung“, „Existenzphilosophie und Pädagogik (oder ‚Was soll der Pädagoge angesichts von (Da)sein?’)“, „Staunen: Anfang und Ziel von Bildung“, „Krise der Universität; unzeitgemäße Bildung“, „Wissenschaft und Ethos“, „Zwischen Aufklärung und Religion: J.M. SAILER“, „Pädagogik und Diagnostik: Zur Problematik diagnostischer Verfahren“, „Pädagogik nach der Aufklärung“, „Zur Problematik der Autonomie des Gewissens“, „Der problematische Zukunftsaspekt jedweder Pädagogik“, „Ist akademische Bildung noch zeitgemäß?“, „Die Theorie des Subjekts in ihrer Bedeutung für systematische Pädagogik“, „Erziehungsstrategie‘, ‚Unterrichtsdesign‘, ‚Bildungsangebot‘ – Sprachmoden und traditionelle Grundbegriffe in der Pädagogik“, „Über die Verbindlichkeit pädagogischer Theorie“, „Bildung durch Wissenschaft. Von der Verfallsgeschichte der europäischen Universität“, „Zur Kritik normativer Pädagogik“. Viele dieser Seminare wurden allerdings zum größeren Teil von Assistenten vorbereitet und geleitet.

Die ungewöhnliche Breite seiner Interessen spiegelt sich auch in den Themen der 121 *Dissertationen*, die HEITGER zwischen 1968 und 1999 als erster Begutachter angenommen hat⁹²:

⁹² Nach: ZfP 15(1969) bis 46(2000), 504.

- FATEMAH GOLBAZ: Aspekte der philosophischen Anthropologie am Problem der pädagogischen Methode (1968);
- GOTTFRIED HANTSCHK: Erziehung als Sozialisation? (1969);
- HERBERT NEUBAUER: PAUL HÄBERLINS Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft (1969);
- HUBERTUS KUNERT: Präfaschistische Bildungstheorie in der kulturkritischen Reformpädagogik (1970);
- GÜNTER SCHOLZ: *Conversio mentis* als Bildungsprinzip, aufgewiesen an den *Soliloquia* und den *Confessiones* des AURELIUS AUGUSTINUS (1969);
- KARL F. WINDSPERGER: Die Frage der Priesterseminarerziehung (Eine religionspädagogische Studie) (1969);
- MICHAEL DAXNER: Utopische Pädagogik. Systematische Überlegungen zum Ansatz BLOCHS (1971);
- ANGELA KOZLIK: Curriculumtheorie und Emanzipation (1972);
- WERNER LENZ: Aspekte zur Revision der österreichischen Lehrerbildung (1973);
- NORBERT HEEG: Pädagogik und Ästhetik. Zur ästhetischen Erziehung bei PLATON (1973);
- ERNST NEUBERT: Das Problem der politischen Bildung bei F. OETINGER und TH. LITT in Auseinandersetzung mit I. KANT (1973);
- ILSE DRÖSSLER: Kriterien zur Erstellung eines Curriculums für Vorschulerziehung (1974);
- ROSWITHA KÖNIGSWIESER: Zum Problem der antiautoritären Erziehung. Eine pädagogische Studie (1974);
- INES MARIA BREINBAUER: Probleme des Einsatzes des Medienverbundes in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Studienprogramm „Management“ des Österreichischen Rundfunks (1974);
- LEOPOLD KRATOCHWIL: Zur Aspektuierung des Problemfeldes einer „Theorie der Schule“ im Anschluß an die kritische Reflexion der Denkansätze THEODOR WILHELMS und HARTMUT VON HENTIGS (1974);
- GISELA THERESIA HAENICKE-FRANKE: Symbolische Gewalt im Fernsehen. Untersuchungen zur Darstellung und Wirkung nichttätlicher Mediengewalt aus der Sicht transzendental-kritischer Pädagogik (1975);
- ELISABETH HUBAUER: Pädagogik bei NOHL, WENIGER, KLAFKI (1975);
- JOAQUIN PEREZ: Theologische Erwachsenenbildung in bezug auf Wissen und in bezug auf Glauben (1975);
- PETER SCHNECK: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus. Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918–1934 (1975);
- HANS MARTIN BOLZ: Normenprobleme in der Curriculumforschung – eine problemgeschichtliche Untersuchung (1975);
- ANNEMARIE LENZ: Möglichkeiten und Grenzen vorschulischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Chancengleichheit (1975);
- GERTRAUD DIEM: Didaktik und Politik. Zur Theorie des Politischen nach THEODOR LITT (1976);
- TRUDE EMGE: Die Rezeption des „Schicht“-Begriffs in der Pädagogik (1976);

- GERHARD GRAF: Das Volksschulwesen in der Zeit der kirchlichen Schulaufsicht (1805–1869) am Beispiel des Dekanates Scheibbs in der Diözese St. Pölten (1976);
- JOSEF GRUBNER: Bildung unter dem Prinzip der Gottebenbildlichkeit nach ADOLPH KOLPING (1813–1865) (1976);
- KARL KLEMENT: Die Schulwirklichkeit zur Zeit der Theresianischen Schulreform (1976);
- KURT KOLLARS: Das Verhältnis von Allgemeinbildung zur Berufsbildung in kritischer Analyse zweier Lehrpläne (1976);
- KARIN LACH: Gedanken zur Integration körperbehinderter Kinder in das allgemeine Schulwesen (1975);
- ANTON SALOMON: Konfessionelle Internate und religiöse Erziehung (1976);
- JOHANN SEREINIG: Hermeneutik und Empirie (1976);
- PETER DEIFEL: Die Problematik der Bildsamkeit des Sonderschülers (1977);
- GISELA GERBER: Familienindividuelle Mobilität und deren Problematik für Kinder (1977);
- AGNES HOCHGERNER-BITTNER: Über die Konzeption und die Bedingungen öffentlicher Erziehung im Jugendheim Spattstraße. Versuch einer Heimanalyse (1977);
- MARGIT LUTTEROTTI: Die Rehabilitation Querschnittsgelähmter aus pädagogischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung der Lage in Südtirol (1977);
- ELISABETH MARTINETZ-HUNSDORFER: Die Rezeption der Individualpsychologie in der Pädagogik (1977);
- WERNER REISINGER: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der philosophisch-kritischen Bildungstheorie als Problem einer praxisorientierten pädagogischen Sinn- und Aufgabenbestimmung (1977);
- HERBERT SALAUN: Systematische Überlegungen zur Kritik IVAN ILLICHS am gegenwärtigen Bildungswesen (1977);
- ALFRED SCHIRLBAUER: Didaktik und Unterricht (1977);
- REINHOLD STIPSITS: Resozialisierung und personenzentrierte Beratung (1977);
- GÜNTHER KIENAST: Probleme der innerbetrieblichen Ausbildung im Lehrberuf „Kraftfahrzeugmechaniker“ (1977);
- BRIGITTA PERNER: Die Funktion der Darstellung von Berufs- und Arbeitswelt im Lesebuch, aufgezeigt am Beispiel der Berufsabteilung „Land- und Forstwirtschaft“ in der Wiener Klassenlektüre (1977);
- FRIEDRICH TROLL: Die Schulwirklichkeit in der Zeit nach dem Reichsvolksschulgesetz 1869 (1977);
- MARIANNE BREITER: Spielmöglichkeiten in der urbanen Wohnumwelt und deren Problematik für Kinder (1978);
- HILDEGARD M. FEISTRITZER: Ansätze zur Sexualerziehung in der sozialdemokratischen Jugendbewegung in der Zeit ihrer Entstehung (1978);
- FRITZ ROSENBERGER: Pädagogik als Institution – Schule als Organisation (1978);
- ERICA DAVIDOVITS: Die Waldorfschule als Konsequenz des anthroposophischen Menschenbildes (1978);
- ANDREA EGER: Leistung und Selbstbewertung (1978);
- FRANZ PALANK: Das Problem der Prüfung in der Pädagogik der Gegenwart (1978);
- ANTON DOBART: Untersuchung zum Bildungsbegriff curricularer Pädagogik (1980);
- PETER HANDLER: Pädagogik als Hilfe für das körperbehinderte Kind (1980);

- GISELA WINKLER: Vorschulerziehung vermittelt Massenmedium? (1980);
- WILFRIED DATLER: Überlegungen zur Legitimation wie Systematik psychoanalytischer Pädagogik (1980);
- EVA-MARIA CRISAR: Das Problem der Tradition in der Pädagogik (1980);
- INGRID KREUZER: Pädagogik der Kommunikation. Zur Frage der Möglichkeit symmetrischer Erziehung (1980);
- MARGARETE GANZER: Pädagogische Probleme der Familienerziehung und Elternbildung heute (1981);
- ROSMARIE SCHULAK: Technologische Tendenzen in der gegenwärtigen Pädagogik (1981);
- JOACHIM THOMA: Religiöse Studienprogramme im Medienverbund als Chance der theologischen Erwachsenenbildung (1981);
- KURT SCHÖNHERR: Die Problematik des Fernunterrichts im zweiten Bildungsweg der BRD, dargestellt am Institut für Hochschulreifepfungen der Akademiegesellschaft Stuttgart (1980);
- SUNDAY OLUFOLABI EJIJOYE: Moralerziehungscurriculum für nigerianische Schulen und höhere Schulen (1982);
- RUDOLF KANTNER: Die historische Methode als Grundlage des Geschichtsunterrichts (1982);
- ANTON DEURETZBACHER: Zum Problem der Gewissensentwicklung und Gewissenserziehung auf der Diskussionsgrundlage tiefenpsychologischer Theorien (1983);
- HELMUTH FIGDOR: Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate (1983);
- ALBERT GANSER: Soziales Lernen zur Begründung einer sozialpädagogischen Aufgabe (1983);
- ULRIKE KAIDA: Sonderpädagogik in der Regelschule? (1983);
- LUDWIG A. KAINDEL: Lernen lernen als Problem und Aufgabe der Bildung (1983);
- HARTMUT KÖHLER: Der Bildungsauftrag des Mathematikunterrichts in der gefährdeten Welt (1983);
- LISELOTTE MAYERL: Zum Verhältnis von Biologie und Pädagogik (1983);
- JOHANN MEYER: Bildung und geistige Behinderung: Was leistet die Verhaltensmodifikation? (1983);
- ERICH RIBOLITS: Der Unterschied zwischen Wissen und Weisheit (1984);
- ALFRED WALTER: Friede als Streit der Freiheit mit sich selbst (1984);
- PETER GEIGER: Medienverbund und Begleituntersuchung 1969 bis 1977/78 in Österreich (1985);
- MICHAEL LANGER: Geschlechtliche Erziehung im Raum der Kirche. Elemente zur Geschichte der deutschsprachigen katholischen Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert (1985);
- KERSTEN ELWISCHGER: Das Phänomen der Schulangst in der gegenwärtigen pädagogischen Literatur (1986);
- ANNELIESE HEILINGER: Grundsätzliche Überlegungen zur Erkenntnisproblematik in Anbetracht von Bildung als unendlicher Aufgabe (1986);
- LUDWIG JUZA: Wie ist Philosophie lehrbar? Zur Pädagogik des Philosophieunterrichts (1986);
- EVELYN PREISINGER: Angst im Spiegel daseinsanalytischer und psychoanalytischer Erklärungsversuche als pädagogisches Problem (1986);

- ROMANA STEIDL: Eine bildungskritische Sicht des betrieblichen Schulungswesens am Modell dreier österreichischer Konzepte (1986);
- JOSEF URBAN: Das Normenproblem in der militärischen Erziehung. Normen und Ziele in der militärischen Erziehung. Bildung und Ausbildung am Beispiel des österreichischen Bundesheeres (1986);
- KARL VOGELE: Pädagogische und bildungspolitische Probleme und Implikationen der Gesamtschule. Aufgezeigt am Beispiel der integrierten Orientierungsstufe der Stadt Schwabmünchen/Bayern (1986);
- GERTRUDE BRINEK: Über das Staunen. Untersuchungen zur pädagogischen Relevanz eines emotiven Phänomens (1987);
- WALTRAUD H. WEISS: Zur Problematik der Planbarkeit von Unterricht. Eine Untersuchung zur pädagogischen Legitimation von Unterrichtsplanung (1987);
- EVA FRIEDLER: Spiel und Spielzeug im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Therapie (1988);
- ULRICH RÜHLEMANN: Der Begriff der Bildung und die Problematik der Leistungsüberprüfung in der Leibeserziehung der höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1988);
- WALTER KURPIERS: Askese und Übung im Sport am Gedanken der Bildung (1988);
- HERIBERT BASTEL: Die Zielfrage in der kirchlichen Jugendarbeit im Schnittpunkt pädagogischer und theologischer Reflexionen (1989);
- BRIGITTE HENGL: Spielen und Gestalten als Grundelemente der Kreativität. Zur Frage ihrer Relevanz für eine Sonder- und Heilpädagogik angesichts des dialogischen Prinzips (1989);
- GERHARD SCHAUFLE: Prolegomena zu einer (Heil)Pädagogik im Lichte HEIDEGGERschen Denkens (1989);
- MONIKA BAYER: Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins beim Kind und seine pädagogische Führung an Hand der Theorie von LAWRENCE KOHLBERG (1990);
- HEINRICH GOTSMY: Elternmitwirkung in der Schule. Intentionen des Katholischen Familienverbandes Österreichs im Zusammenhang mit der 4. Schulunterrichtsgesetznovelle (1990);
- HERBERT KEFEDER: Fragen zur Didaktik der Physik. Prinzipien für einen bildenden Physikunterricht (1990);
- KARL A. WINDING: Pädagogik im SOS-Kinderdorf (1990);
- ALFRED BRADER: Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen für die Teilnahme von hörbehinderten Kindern am Unterricht der Regelschule (1991);
- HANS KLEINER: Perspektiven eines emanzipatorischen Religionsunterrichtes, dargestellt an der Religionspädagogik HUBERTUS HALBFAS' (1991);
- BRIGITTE TIEFENBACHER: Schulpartnerschaft – eine Studie ihrer Möglichkeiten und Grenzen (1991);
- ANGELIKA WENGER: Der Beitrag des Mediums Hörfunk zur Bildung und Weiterbildung der Frau am Beispiel einer Hörfunksendung (1991);
- CORNELIA WOLFFLEHNER: Überlegungen zur Konstituierung und Abgrenzung von Sexualpädagogik als einem eigenen Gegenstandsbereich mit besonderer Berücksichtigung des Normproblems (1991);
- PETER AMANN: Enthält die Logotherapie und Existenzanalyse VIKTOR E. FRANKLS eine Pädagogik? (1992);

- JÖRG KAZMIERCZAK: Zur Problematik der Rezeption des Sozialisationsbegriffs in der Pädagogik (1992);
- URSULA WEBER: Die Motivation des sich selbst bestimmenden Menschen als Prinzip pädagogischer Führung. Mit einer Darstellung und kritischen Analyse des Motivationskonzeptes von S. FREUD und B.F. SKINNER (1992);
- CHRISTOPH KUNZ: Überlegungen zu einer Didaktik von Ethik im erziehenden und bildenden Unterricht (1993);
- JUDITH TSCHERNE: Zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Tod aus Sicht der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik (1993);
- KURT ALLABAUER: Neue didaktische Modelle auf dem Prüfstand der Pädagogik (1994);
- IRMGARD BERNHARD: Emotionalität als pädagogisches Problem unter besonderer Berücksichtigung rechtsextremer Orientierungen Jugendlicher (1994);
- WERNER GRABHER: Schulatmosphäre und Schulklima als Realbedingungen des pädagogischen Dialogs (1994);
- MARIA-ISABEL HAUFF: Versuch einer Neubestimmung des Verstehensbegriffs – eine Chance für den personalen Bezug im pädagogischen Verhältnis (1994);
- GERHARD VÖRÖS: Postmoderne und das Problem der Pädagogik (1994);
- GABRIELE KARL: Der epochale Strukturwandel im Generationen- und Erziehungsverhältnis (1994);
- BIRGITTA FUCHS: SCHLEIERMACHERS Denken in Gegensätzen und seine dialektische Begründung der Pädagogik als Wissenschaft (1995);
- DETLEV-RICHARD KILIAN: Der Bund Deutscher Volkserzieher. Eine Studie zur möglichen Politisierung von Pädagogik im Umfeld nationalistischer Bestrebungen (1995);
- THERESIA MARIA KÖHLER: Der Sollensbegriff bei PAUL NATORP (1995);
- ALEXANDRA SENDLHOFER: „Sorgenkinder“. Hyperaktive Kinder (1995);
- MARGIT BELZ: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in dualen Ausbildungssystemen im heilpädagogischen Feld und die damit verbundene Bedeutung für berufliche Praxis (1996);
- LUCIA BOCK: „Loose Your Mind ...“ Pädagogische und bildungstheoretische Implikationen von Gestalttherapie und Gestaltpädagogik (1996);
- ALEXANDER BRUNNER: Über den Wandel im Umgang mit Armut, Krankheit und Abweichung. Beitrag zur Theorie- und Sozialgeschichte des Fürsorge- und Wohlfahrtswesens in Österreich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (1996);
- TRAUGOTT K. ZECH: Managementlehre und Schulleitung. Zur Fragwürdigkeit der Übertragung von Motivierungsstrategien der Managementlehre auf die Schule (1996);
- BRIGITTE FRÜHWIRTH: Beiträge zur pädagogischen Problematik interkultureller Bildung an österreichischen Schulen (1997);
- ELEONORE KEMETMÜLLER: Ethik in der Pflegepädagogik. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis unter dem Aspekt einer philosophisch-kritischen Bildungstheorie (1997);
- SIEGFRIED R. PÖTSCH: Von der Frage zur Sinnfrage. Von A. PETZELT über V.E. FRANKL zur „Fragwürdigkeit“ der Gegenwart (1998);
- ERWIN RIGO: Rezeptionsgeschichte JOHN DEWEYS in der deutschsprachigen Pädagogik der Gegenwart (1998);

ELISABETH STUMMER: Autogenes Training unter dem Gedanken der Bildung. Vom richtigen Umgang mit mir selbst (1998);

HENRIETTE HANKE-GÜTTINGER: Politik und Pädagogik in der antiautoritären Erziehung (1999).

Wie angesichts der vielen Dissertanten von SCHÖNDORFER und WOLF ist auch hier zu bezweifeln, daß ein und derselbe Professor auf so verschiedenen Gebieten, wie sie HEITGERS Schüler bearbeitet haben, die nötigen Spezialkenntnisse besitzen kann, um als Betreuer ein gutes wissenschaftliches Niveau der Bearbeitung sichern zu können. Eine hinreichende Betreuung und Qualitätskontrolle ist in den meisten Fällen nur vorstellbar, sofern man annehmen darf, daß spezialisierte Assistenten als kompetente Helfer und strenge Vor-Begutachter einbezogen worden sind.

Von HEITGERS Dissertanten haben später folgende elf Personen die Lehrbefugnis als Universitätsdozenten für Pädagogik erworben: GÜNTER SCHOLZ, WERNER LENZ, INES BREINBAUER, LEOPOLD KRATOCHWIL, GERTRAUD DIEM, ALFRED SCHIRLBAUER, GISELA GERBER, WILFRIED DATLER, ERICH RIBOLITS, HELMUTH FIGDOR und REINHOLD STIPSITS.⁹³

Beim Blick auf seine *Publikationen* ist zu berücksichtigen, daß HEITGER nicht nur universitätsintern durch Lehr-, Prüfungs- und Verwaltungspflichten stark belastet war, sondern auch zahlreichen externen bildungspolitischen und wissenschaftsorganisatorischen Aufgaben nachging. Intern kam zur achtjährigen Tätigkeit als Vorstand des expandierenden Instituts für Erziehungswissenschaften (1978–1982, 1990–1994) noch die Vorstandschaft im „Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik“, das auf Initiative HEITGERS eingerichtet worden war und von 1980 bis zur 1993 erfolgten Auflösung unter seiner Leitung stand.⁹⁴

Universitätsextern war er seit 1969 als Mitglied der „Schulreformkommission“ beim Bundesministerium für Unterricht tätig; von 1970 bis 1980 als Vorsitzender der Projektgruppe „Massenmedien“ des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst; ab 1971 als Mitglied und von 1972 bis 1981 als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats der Hochschule für Bildungswissenschaften in Klagenfurt; von 1979 an als Vorstand des „Instituts für Medienpädagogik“ am „Internationalen

⁹³ SCHOLZ am 26. März 1974 kumulativ an der Pädagogischen Hochschule Aachen; LENZ 1982 an der Universität Graz; DIEM (nach Heirat: DIEM-WILLE) 1989 an der Universität Klagenfurt; die übrigen in Wien. Vgl. in diesem Buch S. 628ff.

⁹⁴ Vgl. in diesem Buch S. 807ff. sowie HEITGER 1994 mit Andeutung der enormen Belastungen, die damit verbunden waren.

Forschungszentrum für Grundfragen der Wissenschaften“ in Salzburg; von 1979 bis 1981 als Wissenschaftlicher Leiter dieser von der Katholischen Kirche getragenen Institution; seither auch als Mitglied des Direktoriums der Salzburger Hochschulwochen mit Monopol als deren pädagogischer Hauptreferent; seit 1979 als Leiter der Sektion Pädagogik in der „im katholischen Glauben wurzelnden“ (Satzung i.d.F von 1980) „Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft“⁹⁵; seit 1985 als Vizepräsident der Wiener Katholischen Akademie.

Dazu kamen die Tätigkeit als verantwortlicher Schriftleiter der im Auftrag der Görres-Gesellschaft erscheinenden „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ seit 1960 und die Herausgabe der Schriftenreihe „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ seines Salzburger Instituts, in der zwischen 1981 und 1999 16 Bände erschienen sind. Es handelt sich dabei um Veröffentlichungen, die aus Symposien des Instituts hervorgegangen sind, die in Kooperation mit der Österreichischen Bischofskonferenz und von ihr finanziert durchgeführt wurden.⁹⁶ Diese Salzburger Symposien HEITGERS können in gewisser Hinsicht als bescheidenes „schwarzes“ Gegenstück zu den eher „roten“ Veranstaltungen seines Kollegen OLECHOWSKI⁹⁷ im Rahmen des Wiener „LUDWIG BOLTZMANN-Instituts für Schulentwicklung“, des Arbeitskreises „Humane Schule“ und der „Internationalen OTTO-GLÖCKEL-Symposien“ gesehen werden. Während dort auf „äußere“ Organisationsreform zugunsten von Gesamtschulen gedrängt wurde, ging es hier um „innere Schulreform“.⁹⁸ Schon lange vor diesen kirchlich getragenen offiziellen Symposien führte HEITGER seit 1964 in Verbindung mit LEOPOLD PROCHASKAS⁹⁹ Assistenten JOHANN WÜRZ in Salzburg Pfingst-Symposien durch, die mit kirchlicher Finanzierungshilfe begonnen hatten, inzwischen aber einen privaten Charakter angenommen haben. 1997 hat bereits das 32. dieser informellen Treffen von Pädagogen verwandter erziehungsphilosophischer Orientierung stattgefunden¹⁰⁰.

⁹⁵ Vgl. MORSEY 1995.

⁹⁶ Vgl. HEITGER/BREINBAUER 1981, 7; WENGER-HADWIG 1996, 8. Die Bände 1 bis 6 erschienen im Verlag Herder (Wien); die Bände 7 bis 16 im Tyrolia Verlag (Innsbruck). Jährliche Tätigkeitsberichte des „Instituts für Medienpädagogik“ in den „Mitteilungen“ des „Katholischen Hochschulwerkes“ Salzburg; zuletzt 1999, 14/15.

⁹⁷ Vgl. in diesem Buch S. 605.

⁹⁸ Vgl. HEITGER/BREINBAUER 1981.

⁹⁹ Vgl. in diesem Buch Bd. 3, VI, 5.

¹⁰⁰ Anmerkung bei ZDARZIL 1997, 405. Nach KREIS 1981, 12 haben die Symposien 1964 als Veranstaltungen des (katholischen) Deutschen Instituts für wissenschaft-

Angesichts dieser vielseitigen Aktivitäten und des Zeit- und Arbeitsaufwandes für das ihnen zugrundeliegende Netzwerk ist verständlich, daß HEITGER seit seiner Habilitationsschrift von 1963 in den folgenden 37 Jahren keine Monographie mehr vorgelegt hat. Als einziges Buch ist 1983 eine Aufsatzsammlung „Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs“ im Umfang von 181 Seiten erschienen. Dazu kamen 140 Aufsätze im Umfang von mindestens 10 Seiten und rund 200 kürzere Beiträge in vielerlei Zeitschriften und Zeitungen.¹⁰¹

Es ist ein „facettenreiches Werk“, von dem ein Freund behauptete, es habe der Pädagogik „gesellschaftliches Gewicht“ gegeben und ihrer Stimme den Nachdruck verschafft, „bis an das Ohr der Politik zu dringen“¹⁰². Richtig ist daran, daß HEITGER rhetorisch in wissenschaftsfernen Hörerkreisen wie in manchen politischen Zirkeln Eindruck zu machen verstand. Dazu half neben imponierender Körpergröße, Eloquenz und Charme schon seine herausragende Position auf der ältesten und angesehensten österreichischen Lehrkanzel für Pädagogik. Entscheidend aber war, daß er mit bedeutungsvollen Worten als *Kulturkritiker* und *moralischer Mahner* auftrat. Er warnte die Öffentlichkeit vor Gefahren wie der „bloß gesellschaftlichen Abrichtung“, „Instrumentalisierung“, „Dressur“, „Indoktrination“ und „Vermarktung des Menschen und der Pädagogik“; vor dem „Verrat des Bildungsauftrages“, der Erziehung „zu einem Manipulationsmechanismus entarten“ lasse; vor der „Macht der Machbarkeit über den Menschen“¹⁰³; vor einer Schule, die „die Menschen zu entmündigten Erfüllungsgehilfen einer zu umfassender Bevormundung entartenden Gesellschaft“ macht¹⁰⁴ usw.

Seine Leistung bestand darin, gewisse zeitgenössische Erziehungsprogramme und -praktiken eindrucksvoll zu kritisieren und Appelle zum Umdenken auszusprechen. Dabei traf er häufig ins Schwarze – besonders dann, wenn er im Widerspruch zu seinen abstrakten emanzipatorischen Prinzipien deren praktische Folgen tadelte und für die

liche Pädagogik (Münster) unter HEITGERS Leitung als dreitägige Klausurtagungen mit 18 Teilnehmern begonnen und befaßten sich „mit wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Pädagogik“. Vgl. auch BREINBAUER/LANGER 1987, 13.

¹⁰¹ Gesamtverzeichnis der Publikationen bis 1986 mit 216 Nummern bei BREINBAUER/LANGER 1987, 317–342. Ergänzt bis 1995 durch PETER STEFAN GEIGER mit insgesamt 339 Nummern als Typoskript, PAB.

¹⁰² RUHLOFF 1987, 429.

¹⁰³ HEITGER 1979, 9f. und 16f.

¹⁰⁴ HEITGER 1981, 24.

Rückbesinnung auf antike und christliche Traditionsbestände wie Tugenden, Askese und Autorität warb.¹⁰⁵ HEITGER hat die Schulreform-Bestrebungen seit 1968 vom „programmierten Unterricht“ über die „Werterziehung“ bis zur „populistischen Anbieterei“¹⁰⁶ von Pädagogen und Bildungspolitikern an leistungsunwillige Schüler und Eltern mit scharfer Kritik begleitet. Seine Verdienste als feuilletonistischer „Mahner“ sind kaum zu bestreiten¹⁰⁷. Er hat allerdings in seinem Eifer „als Anwalt der Personalität des Menschen, als Anwalt seiner Freiheit und Würde“¹⁰⁸ auch Schreckensbilder von Schulen und Schulbehörden, Lehrern und Psychologen, Praktiken und Theorien der Erziehung gemalt, die auf Unkenntnis der Erziehungswirklichkeit wie der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbarwissenschaften, insbesondere der Psychologie beruhten. Ihm genügte eine Philosophische Psychologie des Lernens und Lehrens im Geiste von PLATON und AUGUSTINUS.¹⁰⁹

Diese Selbstisolierung von den empirischen Humanwissenschaften und der Analytisch-Kritizistischen Wissenschaftstheorie wäre weniger folgenschwer gewesen, wenn HEITGER seine Position nicht dadurch zu stärken versucht hätte, daß er von der Empirisch-technologischen Erziehungswissenschaft und ihren Vertretern ein Zerrbild entwarf. Er dichtete ihnen an, sie begriffen „Erziehung nur mehr als Sozialisation“¹¹⁰; sie hielten erzieherisches Handeln für „durch Wissenschaft eindeutig determiniert“ und den Erfolg der Erziehung für „berechenbar“¹¹¹; der „Adressat“ der Erziehung verliere bei ihnen „den Charakter des Subjektseins“¹¹²; „der Versuch, mit den auf Wirkung hin berechneten Maßnahmen gewünschtes Verhalten zu erzeugen“, widerspreche „dem Anspruch von Selbstbestimmung und Autonomie“¹¹³.

Das alles wurde behauptet, obwohl der Versuchscharakter jeder Erziehung, ihre Erfolgsunsicherheit und ihre Grenzen sowie ihr fundamentaler Unterschied zur „Sozialisation“ nirgends klarer betont

¹⁰⁵ Vgl. u.a. HEITGER 1982 und 1996a.

¹⁰⁶ HEITGER 1996a, 86; ähnlich 89ff.

¹⁰⁷ Vgl. z.B. die treffende Kritik an radikaler Enttabuisierung, die notwendig zu einer Verschärfung der Gesetze und mehr Kontrolle führe, bei HEITGER 1998.

¹⁰⁸ HEITGER 1996, 20 und 24.

¹⁰⁹ Vgl. HEITGER 1983, 31ff.

¹¹⁰ Ebenda, 85, ähnlich 161.

¹¹¹ Ebenda, 14.

¹¹² Ebenda, 99.

¹¹³ HEITGER 1986, 391.

worden sind als in der Empirischen Erziehungswissenschaft¹¹⁴. Um das zu wissen, hätte er sie freilich kennen müssen, statt sich ihr Studium zu ersparen und Jahrzehnte lang in verständnisloser metapädagogischer Polemik zu verharren.

HEITGERS konfuse Anklagen gingen noch weiter. „Indem diese Erziehungswissenschaft das Subjekt unter der kausalen Gesetzmäßigkeit sieht, bleibt schließlich als umfassendes Erziehungsziel bloße Anpassungsfähigkeit und Flexibilität; ... Die von der modernen Pädagogik geforderte Kritikfähigkeit wird nicht nur nicht erreicht, sondern geradezu ausgeschlossen“.¹¹⁵ Die „erfahrungswissenschaftliche Erziehungswissenschaft“ habe „eine materialistische Anthropologie zur Voraussetzung, nämlich die Machbarkeit des Menschen und seines Verhaltens durch handhabbare Mittel in einem Determinationsprozeß, der irreführend als Erziehung bezeichnet wird“.¹¹⁶ Das pädagogische Denken in Zweck-Mittel-Relationen widerspreche dem humanistischen wie dem christlichen Menschenbild. Es sei „kausal-mechanistisch“ und „jede kausal-mechanistische Ableitung verfehlt den Menschen als Subjekt“.¹¹⁷

Bei so viel Abwehr gegen erfahrungswissenschaftliches Denken und Zweck-Mittel-Wissen konnten weder Beiträge zur pädagogischen Forschung noch Publikationen mit weiter Verbreitung und internationaler Ausstrahlung entstehen. Da HEITGER die Pädagogik als „*Prinzipienwissenschaft*“ ansah, die „wie die Philosophie nicht am allgemeinen Fortschritt der positiven Wissenschaften teilnimmt“¹¹⁸, wäre es in seinen Augen auch unsinnig gewesen, sich für dieses Fach an den „positiven Wissenschaften“ ein Beispiel zu nehmen. Zum Fortschritt der „Systematischen Pädagogik“, der seine Lehrkanzel gewidmet war, hat HEITGER im realwissenschaftlichen Sinne nichts beigetragen. Er hat aber auch keine „Philosophie der Erziehung“ in der einer Universität nach internationalem Standard angemessenen Breite und Gründlichkeit gelehrt, sondern sich mit einer einzigen esoterischen Erscheinungsform begnügt, die fast nur in Deutschland von wenigen Außensternern des Faches vertreten wird¹¹⁹.

¹¹⁴ Vgl. z.B. BREZINKA 1990, 87ff.; 1995, 259ff.; 1989, 192ff.; DOLLASE 1984.

¹¹⁵ HEITGER 1983, 99.

¹¹⁶ Ebenda, 162.

¹¹⁷ Ebenda, 163. Zur Kritik dieser Irrtümer vgl. BREZINKA 1989, 177ff.

¹¹⁸ HEITGER 1963, 268.

¹¹⁹ Vgl. z.B. die internationale Übersicht bei HIGGS 1995, wo die von HEITGER postulierte „transzendentalphilosophische“ Richtung nicht einmal erwähnt wird.

Diese rund 30 Jahre währende Unfruchtbarkeit in erziehungswissenschaftlicher wie in erziehungsphilosophischer Hinsicht hat sich auf die Pädagogik in Österreich und die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses aus HEITGERS Umfeld¹²⁰ verhängnisvoll ausgewirkt. An der Wiener Universität, in der Lehrerschaft und im Unterrichts- wie im Wissenschaftsministerium entstand fälschlich der Eindruck, HEITGERS Pädagogik sei repräsentativ für „Allgemeine Pädagogik“ schlechthin. Sie schien – unabhängig von ihrem bisherigen Vertreter – als solche ohne wissenschaftliches Selbstverständnis, ohne wissenschaftlichen Wert, ohne praktischen Nutzen für die pädagogische Berufsausbildung und deshalb entbehrlich zu sein. Darum ist die ihr gewidmete ordentliche Professur 125 Jahre nach ihrer Gründung mit HEITGERS Emeritierung am 30. September 1995 vom Wissenschaftsministerium eingezogen und nicht wieder zur Ausschreibung und Neubesetzung freigegeben worden. Daran hat auch HEITGERS *Abschiedsvorlesung* „Von der Unverzichtbarkeit ‚Allgemeiner Pädagogik‘ für den Bildungsauftrag der Universität heute“¹²¹ nichts ändern können.

Erhalten geblieben ist jedoch die „Abteilung für Theoretische und Systematische Pädagogik“ im Institut für Erziehungswissenschaften. Nach HEITGERS Emeritierung ging deren Leitung an die Dozentin INES BREINBAUER¹²² über.

Im April 1996 wurde die Planstelle einer außerordentlichen Professur für „Allgemeine (Systematische Pädagogik)“ öffentlich ausgeschrieben.¹²³ Gewünscht wurden von den Bewerbern „ausgewiesene Schwerpunkte in Forschung und Lehre in Allgemeiner (Systematischer) Pädagogik und/oder Bildungstheorie sowie besondere Qualifikationen im Bereich der pädagogischen Grundlagenforschung und entsprechende komplementäre Kompetenzen in einer speziellen Pädagogik“. Die Wahl fiel auf BREINBAUER. Sie wurde *primo et unico loco*

¹²⁰ Vgl. in diesem Buch über BREINBAUER (S. 628ff.), KRATOCHWIL (S. 649ff.), SCHIRLBAUER (S. 644ff.), DATLER (S. 652ff.), RIBOLITS (S. 658ff.), FIGDOR (S. 661ff.), GERBER (S. 666ff.) und STIPSITS (S. 669ff.).

¹²¹ Gehalten am 23. Oktober 1995. Gedruckt: Wien 1996. Hinweis auf den Verlust der Professur S. 27. Vgl. auch ALFRED SCHIRLBAUER: *Laudatio für MARIAN HEITGER* am 7. August 1997 in Salzburg im Internationalen Forschungszentrum für Grundfragen der Wissenschaften (hektographiert im PAB): es sei „fraglich“, ob „eine philosophisch-kritische Pädagogik ... in Österreich demnächst noch eine Chance haben wird“.

¹²² Über sie vgl. in diesem Buch S. 628ff.

¹²³ Mitteilungsblatt der Universität Wien, 13. Stück, ausgegeben am 3.4.1996, Nr. 295a.

vorgeschlagen und mit Wirkung vom 1. Oktober 1998 ernannt. Die Abteilung wurde von ihr weiterhin unter dem alten Namen geleitet.¹²⁴

20 b. DIE ABTEILUNG FÜR SCHULPÄDAGOGIK UNTER ULRICH SCHÖNDORFER (1965–1970), KARL WOLF (1970–1979) UND KARL HEINZ GRUBER (1986–)

Nach dem Abgang von SCHWARZ (1963) und zweijähriger Vakanz wurde die neue Lehrkanzel für Schulpädagogik 1965 zur Keimzelle für die Sanierung und Modernisierung des Instituts für Pädagogik. Die damit verbundene Last wurde zunächst allein von SCHÖNDORFER als neuem Vorstand und – bis zum Dienstantritt HEITGERS 1967 – einzigem Professor getragen.

ba. Die Ära SCHÖNDORFER

ULRICH SCHÖNDORFER¹²⁵ war zum Zeitpunkt seiner Ernennung schon 66 Jahre alt. Er hatte 37 Jahre Praxis als Gymnasiallehrer hinter sich, aber erst in seinem 64. Lebensjahr hat er begonnen, publizistisch etwas zur *Erziehungstheorie* beizutragen. Es blieb allerdings bei wenigen kurzen Überblicks-Aufsätzen, die inhaltlich mager, begrifflich unklar und mehr spekulativ-ideengeschichtlicher als erziehungswissenschaftlicher Art waren.¹²⁶ Er scheint sich dieser Mängel jedoch bewußt gewesen zu sein und hat sich mit großem Fleiß bemüht, Fehlendes nachzulernen und Mitarbeiter wie Dissertanten durch Wohlwollen und Ermutigung auch auf jenen Gebieten zu fördern, die ihm wegen seiner Konzentration auf philosophische Studien fremd geblieben waren. Er hat den mit seiner Berufung verbundenen Auftrag, die *empirische* Schulpädagogik zu pflegen, zwar nicht selbst erfüllen können, aber wenigstens programmatisch ernst genommen und durch die Auswahl und Förderung junger Mitarbeiter indirekt zu seiner Erfüllung beigetragen.

Kurz vor seiner Ernennung hat er folgende Aufgaben der pädagogischen Forschung „vordringlich“ genannt: 1. „die genaue Erforschung der Tatsachen des pädagogischen Feldes der Gegenwart in unserem Land“; 2. „die Erarbeitung einer auf der Höhe unseres Wissens stehenden Theorie der *Erkenntnisvermittlung*“; 3. „die zusammenfassende

¹²⁴ Briefliche Mitteilung von Frau Prof. BREINBAUER an den Verfasser vom 29. Oktober 1998. PAB.

¹²⁵ Vgl. in diesem Buch S. 510ff.

¹²⁶ Vgl. die Bibliographie bei EDER/HEITGER/WOLF 1969, 193f.

Darstellung der uns heute zur Verfügung stehenden Mittel der *Wertserschließung und -vermittlung*“; 4. „eine *Theorie der sittlichen und der religiösen Erziehung*, die alle psychologischen und soziologischen Voraussetzungen berücksichtigt“; 5. „eine Darstellung der pädagogischen Wirkmöglichkeiten der Schule ... also eine *Pädagogik des Unterrichts von der Volks- bis zu Hochschule*“.¹²⁷

Dieses Programm hat er unter Bezugnahme auf ELSA KÖHLER¹²⁸, HEINRICH ROTH (1906–1983)¹²⁹ und WOLFGANG BREZINKA am 21. Oktober 1965 in seiner *Antrittsvorlesung* über „Probleme und Aufgaben der Schulpädagogischen Forschung in der Gegenwart“¹³⁰ konkretisiert und erweitert. Es gipfelte in der Forderung nach „Untersuchungen der Grundlagen und Wege einer wirksamen sittlichen, künstlerischen, religiösen und politischen Erziehung“, bei denen „die empirische Forschung und die philosophisch-theoretische Besinnung“¹³¹ zusammenwirken müßten. Zur „Didaktik der Gesinnungsbildung“ hat er jedoch weder aus empirischer noch aus erziehungsphilosophischer Sicht genügend Konkretes zu sagen gewußt. Es blieb bei wenig geordnetem und begrifflich unklarem Alltagswissen unter der vagen Leitidee, „die schöpferische Kraft des erziehenden Menschen“ sei der „Hauptfaktor“ der Gesinnungsbildung.¹³² Auch seine Vorlesungen litten darunter, daß der Stoff nicht gereicht hat. In den Seminaren ließ er die Texte unkritisch referieren und war milde in der Beurteilung.¹³³

Trotz dieser fachlichen Schwächen konnte er sich in seinem Amt behaupten, weil er durch charakterliche Vorzüge überzeugte, naturwissenschaftlich wie philosophisch breit gebildet war und sich auf zwei tüchtige *Assistenten* stützen konnte: auf JOSEF THONHAUSER und RICHARD OLECHOWSKI. Den Altphilologen und Historiker THONHAUSER fand er bereits vor. Den Psychologen OLECHOWSKI kannte er von dessen Vorträgen an der Wiener Katholischen Akademie. Er hat ihn auf Empfehlung des Psychologie-Professors ROHRACHER als Assistenten angeworben, weil er jemanden brauchte, der die Hauptfach-Studenten in die empirischen Forschungsmethoden einführen und empirische Disserta-

¹²⁷ SCHÖNDORFER 1965, 50 (Hervorhebungen im Original).

¹²⁸ Über sie vgl. in diesem Buch S. 394f.

¹²⁹ Biographie und Bibliographie bei HOFFMANN 1990 und 1995.

¹³⁰ SCHÖNDORFER 1966.

¹³¹ Ebenda, 6 und 8.

¹³² Vgl. SCHÖNDORFER 1967a.

¹³³ Sein ehemaliger Assistent THONHAUSER am 13. Jänner 1997 in einem Interview mit dem Verfasser.

tionen betreuen konnte. Mit seiner Hilfe hat SCHÖNDORFER in Seminaren „Aufgaben und Probleme der pädagogischen Tatsachenforschung“, „Lehr- und Lernmethoden“ und „Neueste Literatur zur Lernforschung“ behandelt und Dissertanten-Seminare zu empirischen Themen durchgeführt, bei denen OLECHOWSKI strenge Anforderungen gestellt hat. Auf dessen Vorschlag wurde es für die Hauptfach-Pädagogen schon bald zur Pflicht gemacht, ein zweisemestriges Proseminar „Einführung in die empirischen Forschungsmethoden der Pädagogik“ zu besuchen. SCHÖNDORFER hat 1969/70 auch OLECHOWSKIS Habilitation im Fach Pädagogik unterstützt, obwohl seine Habilitationsschrift „Das alternde Gedächtnis“ psychologischen Charakter hatte und HEITGER ihn deswegen „in die Psychologie abzudrängen“¹³⁴ versucht hat.

In seinen *Vorlesungen* hat SCHÖNDORFER folgende Themen behandelt: „Didaktik der Gegenwart“, „Geschichte und Theorie der Schule“, „Die Jugend der Gegenwart“, „Die pädagogische Situation unserer Zeit“, „Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Höheren Schule“, „Geschichte der Erziehungswissenschaft der Neuzeit“, „Einführung in die Methoden des programmierten Unterrichts“, „Die Entwicklung der Pädagogik in Österreich im 19. und 20. Jahrhundert“, „Formen des Lehrens und Lernens“, „Bildungsaufgabe und Unterrichtsführung der Höheren Schule der Gegenwart“, „Die Pädagogik ADALBERT STIFTERS“, „Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts“, „Pädagogische Anthropologie“ und „Systematische Pädagogik“.¹³⁵

Für die Jahre 1965 bis 1968 liegen folgende *Hörerzahlen* vor¹³⁶:

WS 1965/66	„Didaktik der Gegenwart“: 649;
SS 1966	„Geschichte und Theorie der Schule“: 788; „Jugend der Gegenwart“: 276;
WS 1966/67	„Die pädagogische Situation unserer Zeit“: 342; „Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung“: 797;
SS 1967	„Geschichte der Erziehungswissenschaft der Neuzeit“: 543; „Einführung in die Methoden des programmierten Unterrichts“: 189;

¹³⁴ THONHAUSER 1992, 5f. und 11.

¹³⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen WS 1965/66 bis SS 1970.

¹³⁶ AUW, Quästur-Bücher Q 5.16 und 5.17. Die „Quästurausweise“ für die Kolliegengeldabrechnung, aus denen die Zahlen der inskribierten Hörer entnommen werden können, enden mit dem SS 1968.

- WS 1967/68 „Die Entwicklung der Pädagogik in Österreich im 19. und 20. Jahrhundert“: 300;
 „Formen des Lehrens und Lernens“: 799;
 SS 1968 „Bildungsaufgabe und Unterrichtsführung“: 669;
 „Die Pädagogik A. STIFTERS“: 116.

In den *Hauptseminaren* ging es um „Aufgaben und Methoden der pädagogischen Tatsachenforschung“ (WS 1965/66: 75 Teilnehmer), „Einführung in die Jugendkunde“ (SS 1966: 70), „Lehr- und Lernmethoden“ (WS 1966/67 mit OLECHOWSKI: 73), „Probleme der politischen Bildung“ (SS 1967: 74), „Methoden des programmierten Unterrichts“ (WS 1967/68: 70), „Die neuen Formen des erarbeitenden Unterrichts“, „Besprechung von THEODOR WILHELM: Theorie der Schule“ und „Probleme der Lehrerbildung“. Außerdem hat er ab 1966 regelmäßig „Schulkundliche Exkursionen“ mit 20 bis 35 Teilnehmern durchgeführt.

Neben diesen gewaltigen Aufgaben als Pädagogikprofessor hat SCHÖNDORFER zusätzlich auch weiterhin in jedem Semester eine zweistündige philosophische Vorlesung gehalten, wie er es seit seiner Habilitation gewohnt war: im Studienjahr 1965/66 über „Das Problem des Absoluten in der Philosophie der Neuzeit“ (61 bzw. 70 Hörer); WS 1966/67: „Philosophische Grundlagen der modernen Physik“ (83 Hörer); SS 1967: „Materie und Leben als Probleme der Naturphilosophie der Gegenwart“ (65 Hörer); WS 1967/68: „Geschichtsphilosophie der Gegenwart“ (85 Hörer); SS 1968: „Erkenntnistheorie der Gegenwart“ (63 Hörer) usw. Das war eine imponierende Leistung, die freilich nur auf Kosten der Vertiefung in die Pädagogik möglich gewesen ist.

SCHÖNDORFER hat folgende 57 *Dissertationen* als erster Begutachter angenommen¹³⁷:

- FRIEDRICH BENESCH: Die Wiener Sehgestörtenschule und ihre Bedeutung für die Sehgestörtenpädagogik (1966);
 SALVADOR CABOT-ROSSELLO: Pädagogische Konsequenzen der Lebensphilosophie ORTEGA Y GASSETS (1966);
 SIBYLLE DUDA: Selbstwerdung und Sprache bei MARTIN HEIDEGGER als Grundlage für eine pädagogische Anthropologie (1966);
 FERDINAND KRONEDER: Die Sondererziehungsschulen in Österreich (1966);
 JOSEF SCHWARZ: Wert und Werterschließung in Pädagogik und Schule der Gegenwart (1966);
 HERIBERT TIMP: Die Problematik „Klassenlehrer“ oder „Fachlehrer“ in den Gymnasialreformen von 1792–1849 (1966);

¹³⁷ ZfP 14(1968), 96f.; 15(1969), 114; 16(1970), 169; 17(1971), 140; 18(1972), 147f.; 19(1973), 178; 20(1974), 342f.; 21(1975), 320; 22(1976), 316.

- KARL-ALBERT ECKMAYR: Die Menschenbildung debiler Kinder in der modernen Industriegesellschaft (1967);
- KLAUS PREYER: Theorie und Praxis bei J.B. BASEDOW (1967);
- KARL SCHÜTTENGRUBER: Die Lage der Landschule und ihrer Lehrer in Niederösterreich (1967);
- GÜNTER STRAUCH: Die Grundlegung der österreichischen Pflichtschullehrerbildung 1774–1869 (1967);
- ERICH TRIBL: Aspekte des Lehrerseins in der Fachliteratur seit der Jahrhundertwende (1967);
- JAN HEROLD: F.W. FOERSTERS Lehre von der Charakterbildung und ihre Stellung in der Pädagogik des XX. Jahrhunderts (1967);
- ROBERT LENTSCH: Das Bild der Jugend in den wissenschaftlichen Untersuchungen HELMUT SCHELSKYS (1967);
- HORAND GUTFELDT: OBERLINS Menschenbild als Grundlage seiner pädagogischen Tätigkeit (1968);
- FRANZ STAUBER: Das Bildungsseminar. Darstellung und Überprüfung des Versuches eines neuen Weges christlicher Erwachsenenbildung (1968);
- FRANZ KERSCHBAUMMAYR: Glaubenshaltung und Glaubenspraxis katholischer Schüler an höheren Schulen Österreichs (1968);
- GÜNTHER BAUER: Vergleichende Studie über die Reife- und Abschlußprüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England (1969);
- LEOPOLD WECH: Sozialkunde und Sozialerziehung im österreichischen Schulwesen (1969);
- BERTA WOLF: Erzieherische Funktionen der Grundschule in einem Entwicklungsland – untersucht am Beispiel Obervoltas (1969);
- ILSE HAIDER: Die gesellschaftliche Standortgebundenheit der öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen Österreichs, aufgewiesen an ihrer Entwicklung von 1918–1962 (1969);
- ERICH HANKIEWICZ: Die österreichische Berufsschule – Gestaltung und Idee im Verlauf zweier Jahrhunderte (1969);
- ERICH HEBBERGER: Prinzipien und Voraussetzungen der religiösen Bildung beim heiligen FRANZ VON SALES (1969);
- MARGARETHE HULESCH: Experimentelle Untersuchung zum Vergleich elementarer Schreiblesemethoden (1969);
- RUTH KOMLEITNER: Die Methode des Gruppenunterrichtes und ihre Auswirkung auf die Schülerleistung (1969);
- HERBERT PETER: Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik der Massenkommunikation im Spannungsfeld ihrer konstituierenden Momente (1969);
- AUGUSTINUS PRAWOTO: Die personale Freiheit in der Erziehung Don BOSCOs (1969);
- RI KYONG-IN: Erziehung des Mädchens zur Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf (1969);
- ILSE SIEBEL: Die pädagogischen Intentionen in den theoretischen Schriften und den dramatischen Werken BERTOLD BRECHTS (1969);
- ANNETTE ESTERS: Bildungsprogramm und Bildungspolitik ERNST Freiherr v. FEUCHTERSLEBEN (1970);
- KARL-HEINZ GRUBER: Untersuchungen zur Reform der Schulstruktur (1970);

- HEDWIG DIDYK: Führungsstil und Leistungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß des Unterrichtsstiles auf die Leistungen der Schüler im 4. Schuljahr (1970);
- WILHELM BERANEK: Die psychologischen und bildungstheoretischen Grundlagen der Didaktik VIERTHALERS (1970);
- MARIA MARGARETE DACH: Denkerziehung im muttersprachlichen Unterricht der Grundschule in den deutschen Bildungsplänen (1970);
- MANFRED EDER: Die humanistische Bildung (der humanistische Unterricht) in der geschichtlichen Entwicklung der österreichischen Gymnasien vom Organisationsentwurf bis zum Mittelschulgesetz des Jahres 1927 (1970);
- ADOLF JOKSCH: Der Einfluß des soziokulturellen Status der Eltern auf die Berufsbewährung cerebralgeschädigter debiler Jugendlicher (1971). Zweiter Referent: der Pädiater HANS ASPERGER;
- BRUNO KLEMENT: Die österreichische Volksschule von ihren Anfängen bis zur Schulgesetzgebung 1962. Ein Überblick (1970);
- SENTA REICHENPFADER: Die personale Begegnung als Problem der wissenschaftlichen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung von FERDINAND EBNER und MARTIN BUBER (1970);
- GÜNTER RIEGLER: Die Rechenleistung von Knaben und Mädchen in simultan und koedukativ geführten Klassen. Eine empirische Untersuchung zum Problem geschlechtsspezifischer Begabungen und der Wirksamkeit von Vorurteilen im Erziehungsgeschehen (1970);
- ELISABETH RÖSSEL-MAJDAN: Die Modifikation des dialogischen Prinzips in der Erziehung (1970);
- FRANZ ROTH: Führung zur Redlichkeit im Glauben. Berechtigung und Sinn des Religionsunterrichtes an der Volksschule (1970);
- ERNST DRATVA: Lehrerbildung auf neuen Wegen? Eine kritische Untersuchung der von NATORP und WILLMANN erstellten Konzeptionen über Lehrerbildung (1971);
- MANFRED JOCHUM: Sozialpädagogische Aspekte der Heimerziehung bei Erziehungsschwierigkeiten und Dissozialen (1972);
- ERNST PAUL: Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und der Erziehungslehre unter Berücksichtigung der Entwicklungspsychologie für die Pflichtschullehrerbildung (1972);
- WERNER SCHWENDENWEIN: Der Einfluß der neunjährigen Schulpflicht auf die Berufswahl. Untersuchung über berufliche Entscheidungen bei österreichischen Lehrlingen (1972);
- JOSEFA BREUER: KARL LINKES Theorie des Gesamt- und Sprachunterrichts (1972);
- FRIEDERIKE KOHLBAUER: Die sozialpolitischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Neugestaltung des österreichischen Pflichtschulwesens in den Jahren 1919–1929 (1972);
- KARL MÜLLER: Empirische Untersuchung über den Lerneffekt eines traditionellen, eines operativen und eines zufälligen Lernalgorithmus im Programmierten Mathematikunterricht (1972);
- FRIEDRICH OSWALD: Sozialpsychologische Untersuchungen über die Veränderung der Gruppenstruktur von Schulklassen nach Schullandheimaufenthalten (1972);
- ANNA STELLA: Der Einfluß des Religionsunterrichtes an der höheren Schule auf die Einstellung Jugendlicher zu Glaubensfragen (1972);

- MARGARETA DANGL: Die musikpädagogische Erneuerungsbewegung in der österreichischen Volksschule im Rahmen der Schulreform seit 1920 (mit besonderer Berücksichtigung der Leistung ANNA LECHNERS) (1973);
- BEATE FÄH: Empirische Untersuchung zum Vergleich operanten und graphischen Lernens mengentheoretischer Inhalte in der Volksschule (1973);
- JOHANN STEINRINGER: „Einstellung zur Schule“ und „Schulangst“ – Erstellung von Meßinstrumenten (1973);
- HEINRICH JOSEF FISCHER: Empirische Untersuchung zum Einfluß intermittierender Antwortbestätigung in einem linearen Lernprogramm auf Lerngewinn, Behalten und Lernerleben (1973);
- ERICH HOFF: Die religiöse Einstellung der Wiener evangelischen Volksschüler (1973);
- WOLFGANG POLECZEK: Phase und Impulse der Entwicklung der berufsbezogenen Mädchenbildung mit besonderer Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Schulwesens Österreichs (1973);
- SEPP GLÜCK: Die Effektivität schulfunkgestützten Unterrichts im Verhältnis zu einem solcherart nicht gestützten Unterricht (1974);
- GERTRUD NOVOTNY: Die Effektivität der Erziehungsberatung in Niederösterreich (1974).

Diese Liste zeigt erstens, wie stark die Hauptfach-Studierenden mit dem Studienziel Doktorat in den Sechzigerjahren zugenommen haben und wie notwendig die Einführung von Diplom-Studien gewesen ist, die mit dem Magister-Grad abschließen, um für das Doktorat strenge wissenschaftliche Maßstäbe durchsetzen zu können. Sie zeigt zweitens, daß die Themen viel zu breit gestreut waren, um von ein und demselben Professor erwarten zu können, daß er mit allen diesen Gebieten zugleich genügend vertraut ist. Selbst wenn die Unterstützung durch Assistenten (bei empirischen Dissertationen durch OLECHOWSKI) eingerechnet wird, war es für SCHÖNDORFER wie für jeden anderen Gelehrten ausgeschlossen, in allen Fällen den jeweiligen Forschungsstand so zu überblicken, daß eine kompetente wissenschaftliche Betreuung der Dissertanten und eine Begutachtung ihrer Dissertationen nach strengen gegenstandsspezifischen Qualitätsmaßstäben geleistet werden konnte. Die Liste zeigt drittens thematisch eine gewisse Konzentration auf österreichische Schul- und pädagogische Ideengeschichte einerseits, empirische Unterrichtsforschung andererseits. Letzteres entsprach der „realistischen Wendung“ in der Pädagogik der Sechzigerjahre¹³⁸. Da weder SCHÖNDORFER noch HEITGER empirische Forschung betrieben, war schon zum Zeitpunkt ihrer Berufung erkennbar, daß sie

¹³⁸ Vgl. ROTH 1958 und 1963; WINNEFELD 1957; BREZINKA 1959.

durch einen Professor ergänzt werden müssen, der sich diesem Gebiet widmet.

Von SCHÖNDORFERS 57 Dissertanten haben sich später drei für Pädagogik habilitiert: KARL-HEINZ GRUBER¹³⁹, WERNER SCHWENDENWEIN¹⁴⁰ und FRIEDRICH OSWALD¹⁴¹.

SCHÖNDORFER wurde nach einem „Ehrenjahr“, das die Fakultät für ihn beantragt hatte¹⁴², erst im Alter von 71 Jahren am 30. September 1970 emeritiert. Er hat auch danach noch bis zur Vollendung seines 75. Lebensjahres regelmäßig ein- oder zweistündige Vorlesungen gehalten und gemeinsam mit seinem Nachfolger WOLF „Schulkundliche Exkursionen“ durchgeführt¹⁴³. Am 20. Juni 1974 hielt er seine Abschiedsvorlesung über das Thema „Didaktik der Erkenntnisererschließung“¹⁴⁴. Er hat seine „Arbeit im Rahmen der philosophischen Fakultät“ als „den beglückenden Abschluß“ seiner „Berufslaufbahn“ erlebt.¹⁴⁵ Am 1. März 1984 ist er im Alter von 84 Jahren in Klosterneuburg gestorben.¹⁴⁶

bb. Die Ära WOLF

Schon ein Jahr vor der Emeritierung SCHÖNDORFERS nahm eine 17köpfige Kommission der Philosophischen Fakultät die Beratungen über seine Nachfolge auf. Er diente selbst als Berichterstatter und brachte seinen mit HEITGER abgestimmten Vorschlag in der Kommission ohne Gegenstimmen durch¹⁴⁷. Das Professorenkollegium hat ihm am 4. November 1969 mit großer Mehrheit zugestimmt (88 Ja-, 7 Neinstimmen, 7 Enthaltungen)¹⁴⁸. Als Maßstäbe galten „die volle wissenschaftliche Qualifikation ..., reiche schulpraktische Erfahrung“ und genaue Kenntnis des österreichischen Schulwesens. An erster Stelle wurde KARL WOLF vorgeschlagen, seit 1964 Ordinarius für Pädagogik I an

¹³⁹ Vgl. in diesem Buch S. 578ff.

¹⁴⁰ Vgl. in diesem Buch S. 623ff.

¹⁴¹ Vgl. in diesem Buch S. 618ff.

¹⁴² Genehmigt durch Unterrichtsminister PIFFL am 19. Februar 1969. BMFU, Zl. 44.516-1/4/69. AUW.

¹⁴³ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien 1970–1974 im AUW.

¹⁴⁴ Einladung des Dekans der Philosophischen Fakultät WERNER WELZIG. AUW.

¹⁴⁵ SCHÖNDORFER am 13. Juni 1974 an Dekan WELZIG. AUW.

¹⁴⁶ KÜRSCHNER 15. Ausgabe 1987, 5341.

¹⁴⁷ 13 Ja, 2 Stimmenthaltungen. Protokoll über die Kommissionssitzung am 29. Oktober 1969. AdR, 02 Personalakt WOLF, fol. 11–13.

¹⁴⁸ AUW, Protokolle der Phil. Fak. 1969/70, Sitzung am 4. November 1969.

der Universität Salzburg.¹⁴⁹ An zweiter Stelle standen gleichrangig zwei Personen: ALOIS EDER, seit 1964 Ordinarius für Pädagogik an der Universität Graz¹⁵⁰, und RUDOLF GÖNNER, seit 1968 Ordinarius für Pädagogik II an der Universität Salzburg¹⁵¹. An dritter Stelle stand HERBERT ZDARZIL, damals Assistent von JOSEF DERBOLAV an der Universität Bonn und noch nicht habilitiert.¹⁵² Kulturpolitisch gehörten alle vier Kandidaten zum bürgerlich-katholischen Lager. Das fachliche Kriterium „reiche schulpraktische Erfahrung“ erfüllten weder EDER noch GÖNNER noch ZDARZIL.

Der Ruf erging gegen Ende der Regierung KLAUS II am 15. Jänner 1970 unter dem Bundesminister für Unterricht ALOIS MOCK (ÖVP) an WOLF. Er hat ihn angenommen, wurde durch Bundespräsident FRANZ JONAS (1899–1974) am 31. Juli 1970 ernannt und hat sein Wiener Amt im Alter von 60 Jahren am 1. Oktober 1970 angetreten.¹⁵³ An seiner Lehrkanzel gab es damals 3,5 Dienstposten für Assistenten und eine Schreibkraft¹⁵⁴. Die Assistentenstellen waren mit THONHAUSER, OLECHOWSKI und GRUBER besetzt. Später waren zeitweise auch WALTER FARTACEK, WERNER SCHWENDENWEIN, FRIEDRICH OSWALD und KARL GARNITSCHNIG als Assistenten bei WOLF tätig¹⁵⁵.

WOLF ist die Umstellung von der damals relativ kleinen Universität Salzburg, an der er in seinem schlichten Wesen geschätzt wurde, auf den Massenbetrieb an der Wiener Universität schwer gefallen. Hier war er überfordert, wurde fachlich unterschätzt und hat daran viel zu leiden gehabt. Schon sein Anfang in Wien war „durch Krankheit beschattet“¹⁵⁶, wobei „langwierige Konflikte im damaligen Institut für Pädagogik“ mitgespielt zu haben scheinen, die ihn auch zum „Verzicht auf eine Antrittsvorlesung“¹⁵⁷ veranlaßt haben. Von seinen Kollegen berichtete er in der Rückschau, sie hätten gemeint, daß er „für einen

¹⁴⁹ Sein Werdegang und Werk wird ausführlich dargestellt in den Bänden 2, III 6b und 3, VI 7 dieses Buches.

¹⁵⁰ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 491ff. und Bd. 2, III, 9.

¹⁵¹ Über ihn vgl. in diesem Buch Bd. 3, VI, 8.

¹⁵² Über ihn vgl. in diesem Buch S. 585ff.

¹⁵³ AdR, 02 Personalakt WOLF.

¹⁵⁴ Schreiben von WOLF an das BMfU vom 23. März 1970. AdR, 02 Personalakt WOLF, fol. 284.

¹⁵⁵ Nach den Vorlesungs- und Personalstands-Verzeichnissen der Universität Wien 1970 bis 1979. UAW.

¹⁵⁶ WOLF 1980, 206.

¹⁵⁷ THONHAUSER in einem Brief an den Autor vom 9. März 1997. PAB.

Universitätsprofessor zu banal rede¹⁵⁸. Bei der Mehrheit der Studenten kam er in seiner rhetorisch unbeholfenen Art schlecht an. Seine Seminare wurden hauptsächlich von seinen Assistenten durchgeführt.¹⁵⁹

„Keiner seiner Assistenten konnte von ihm ... Fachspezifisches lernen. Er war weder den Lehrveranstaltungsanforderungen noch den Prüfungsdurchführungen gewachsen“. Nach OLECHOWSKIS und THONHAUSERS Abgang nach Salzburg hatte sein Assistent SCHWENDENWEIN sämtliche Dissertanten zu „betreuen“. Da WOLF „weder eine menschliche noch eine fachliche Autorität“ hatte, wurde er von HEITGER und ZDARZIL entsprechend behandelt. Das gipfelte in der Einführung kommissioneller Dissertantenprüfungen: „Die Studenten, die bei WOLF dissertieren wollten, mußten sich vorher von HEITGER und ZDARZIL auf ihre Tauglichkeit für WOLF abprüfen lassen. Eine fachlich unmögliche (auch menschlich unmögliche) Situation für WOLF, weshalb er in Pension gehen wollte“.¹⁶⁰

Unter seinen *Vorlesungen* bildete die dreistündige Pflichtvorlesung für Lehramtsstudenten „Allgemeine Unterrichtslehre“ die größte Belastung. Alle Hörer, die sie inskribiert (wenn auch keineswegs vollzählig und regelmäßig besucht) hatten, benötigten ein Kolloquienzeugnis darüber. Im Wintersemester 1975/76 waren 1.948 Hörer inskribiert; im Wintersemester 1976/77 waren es 1.763 und im Wintersemester 1977/78 1.775 Hörer¹⁶¹. Die Prüfungen erfolgten schriftlich, wobei die Korrekturarbeit „in der Regel“ von seinen Assistenten geleistet wurde, während die Prüfungsgelder zur Hälfte an WOLF gingen¹⁶².

WOLF hat sich in seinen Vorlesungen nicht auf Schulpädagogik begrenzt, sondern neben „Allgemeiner Unterrichtslehre“ auch die „Systematische Pädagogik“ und die „Geschichte der Erziehung“ behandelt. Dazu kamen einstündige Vorlesungen zu seinen Lieblingsthemen „Lebenskundliche Literaturbetrachtung“, „Die Wirkung von Dichtung“, „Der pädagogische Aspekt in der Literatur“, „Das pädagogische Problem der Sitte“ und „Sitte und Sittlichkeit“.

Die amtliche Widmung der Lehrkanzel kam nur in den vorwiegend von Assistenten durchgeführten *Seminaren* zur Geltung: „Konzepte

¹⁵⁸ WOLF am 6. Dezember 1981 in einem Brief an BREZINKA. PAB.

¹⁵⁹ THONHAUSER in einem Interview mit dem Verfasser am 13. Jänner 1997.

¹⁶⁰ Briefliche Mitteilung von SCHWENDENWEIN an den Verfasser vom 22. März 1998. PAB.

¹⁶¹ SCHWENDENWEIN 1979, 75.

¹⁶² Mitteilung von SCHWENDENWEIN vom 22. März 1998. PAB.

der Schulreform“, „Objektivierung der Leistungsbeurteilung“, „Aktionsformen im Unterricht“, „Schulreform in Österreich und England in vergleichender Betrachtung“, „Unterrichtsforschung“, „Schulorganisation“, „Analyse empirischer Untersuchungen“ und „Englischsprachige Fachliteratur“. Auch in WOLFS *Publikationen* der Wiener Jahre sind keine wissenschaftlichen Beiträge zur Schulorganisations- und Unterrichtstheorie enthalten¹⁶³.

Aus einem Zwischenbericht über seine Lehrkanzel von 1975 geht hervor, daß diese damals „vier Assistentenstellen mit je eigenen Forschungsschwerpunkten“ besaß, in welche die Assistenten „einführten“: „Unterrichtsgestaltung, Lehrerverhalten; Vergleichende Erziehungswissenschaft; Forschungsmethodik einschließlich Statistik und Berufspädagogik; Historische Pädagogik“.¹⁶⁴

Am stärksten zeigte sich die schulpädagogische Ausrichtung seiner Lehrkanzel in den Forschungen seiner Assistenten und Dissertanten. WOLF hat in Wien folgende 67 *Dissertationen* als erster Begutachter angenommen¹⁶⁵:

- ROTRAUT PIERZEL: Österreichische Kunsterziehung im 20. Jahrhundert – Theorie und Mittelschulpraxis (1973);
- WOLFGANG PETRIK: Das Wiener Lehrerpädagogium 1868. Eine historische Studie als Entscheidungshilfe und Anregung zu Problemen gegenwärtiger Lehrerfortbildung (1974);
- MANFRED SCHLICKSBIER: Wo stehen die Gastarbeiterkinder in unserem Gesellschafts- und Schulsystem? (1974);
- JAN WENSKI: FRANZ SERAPHIN EXNER – Österreichischer Philosoph und Schulorganisator (1974);
- INGEBORG DIRNBACHER: Die pädagogischen Grundlagen und der erzieherische Wert der Jugendorganisationen unter besonderer Berücksichtigung der katholischen Jugendverbände (1974);
- HEIDE BLAICHER-PLAZOTTA: Das Problem des arbeitseinheitlichen und des arbeitsteiligen Gruppenunterrichtes (1975);
- OTTO OSZTOVITS: Erzieherausbildung in Österreich (1975);
- JUTTA MUSHARBASH: Die Gesamtschulentwicklung in Österreich von 1918 bis zur Gegenwart (1975);
- HELGA DANNER: Die Fortbildungsbereitschaft der Lehrer an Allgemeinbildenden Pflichtschulen (1976);

¹⁶³ Vgl. das Schriftenverzeichnis in SCHERMAIER/ROTHBUCHER/ZECHA 1980, 213ff.

¹⁶⁴ WOLF 1975.

¹⁶⁵ ZfP 22(1976), 316; 23(1977), 324f.; 24(1978), 324f.; 25(1979), 493; 26(1980), 479f.; 27(1981), 490f.; 28(1982), 500f.; 29(1983), 492; 30(1984), 434; 31(1985), 433.

- VIKTOR LEDL: Die Schülermitverwaltung in ihrer Abhängigkeit von politischen Systemen und pädagogischen Ideen. Eine historische Untersuchung von 1900 bis 1933 (1976);
- ROBERT ERNST MAIER: Erziehung zur Autonomie (1976);
- ELISABETH KARIN SAUER: Eine philosophische Anthropologie OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS (1976);
- LUCIA STANZEL: Berufskundliche Maßnahmen im Urteil von Lehrlingen (1976);
- FRIEDRICH STRIBERNY: Pädagogische und soziologische Aspekte des Instrumentalspiels. Eine empirische Erhebung an niederösterreichischen Musikschulen (1976);
- KURT WINKLER: Lehrplan für Landmaschinenmechaniker im Unterrichtsgegenstand Fachkunde (1976);
- EDITH WOLSCHANN: Leistungsbeurteilung für Deutsch an Primarschulen. Empirische Untersuchung zum Problem der Qualifikation von Rechtschreibfehlern (1976);
- EDITH KLIMENT: Die SOS-Kinderdörfer – eine sozialpädagogische Institution (1977);
- STAVROS C. LEONIDAS: Der bayerische Einfluß auf das griechische Schulwesen im 19. Jahrhundert (1977);
- GERTRUD WIRGLER: Zur Didaktik des englischen Anfangsunterrichts. Psycholinguistische Analyse des Erstspracherwerbs als Basis für einen kriteriumsbezogenen Vergleich von zwei Lehrgängen für die englische Vorschulung (1977);
- WILHELM WOLF: Der Sozialkontakt von Gastarbeiterkindern und österreichischen Kindern (1977);
- EVA ANDREA ARNOLD: Erfolgchancen am Musisch-pädagogischen Realgymnasium (1977);
- ROBERT GEHREK: Lehrerverhalten und Schülersprache (1977);
- NOTBURGA MAYRHOFFER: Die „unheile“ Welt in der Kinderliteratur. Eine systematische Analyse deutschsprachiger Kindergeschichten aus den Jahren 1965–1974 (1977);
- HERBERT ALTRICHTER: Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation akademischer Pädagogen (1978);
- AXEL GEDEON: Der Einfluß des Aufgabentyps im Schultest (1978);
- ROBERT HUTTERER: Konfliktlösung in der Schulklasse. Verhalten und Verhaltensorientierung von Lehrern in schulischen Konfliktsituationen (1978);
- HERBERT KROPF: Das Kinderdorf Pötsching. Eine Feldstudie (1978);
- INGRID LEITNER: Die Aufnahmeprüfung in die Kunsthochschulen (1978);
- GERLINDE MESSNER: Die schulische Bildung Schwerhöriger und Gehörloser (1978);
- ANTON ROHRMOSER: Voraussetzungen der Bildungsplanung in der Jugendarbeit am Beispiel der Katholischen Jugend/Land Österreich (1978);
- RENATE SEEBAUER: Erneuerungsversuche der Musikerziehung der österreichischen Pflichtschule der 10–14Jährigen (vom Reichsvolksschulgesetz bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung Wiens) (1978);
- GERHARD WEISSENBOECK: Medienerziehung am Beispiel einer Lernplanung „Film-erziehung“ bei 10–14Jährigen (1978);
- PETER KIS: Die Grundausbildung der Sicherheitswache und Gendarmerie in Österreich (1979);

- CHRISTOPH OTTO: Lesegewohnheiten von 12–13-jährigen Kindern in Wiener Erziehungsheimen (1979);
- RUDOLF BATLINER: Sprachbuch und politische Bildung. Schulbuchanalyse (1980);
- BERND BRAUN: Methoden der Werkbetrachtung in der Musikerziehung (1980);
- RUDOLF DUBSKI: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichtes in den österreichischen Mittelschulen und ihren Vorläufern von 1849 bis 1962 (1980);
- HARALD ECKER: Zur Neugestaltung der österreichischen Berufsberaterausbildung (1980);
- ANDREAS EISNER: Erziehung und Unterricht im Pietismus (1675–1760) (1980);
- ELISE HEPPENHEIMER: Fächerübergreifende Forderungen für die Hausaufgabenpraxis (1980);
- LORENZ LASSNIG: Abstimmung zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt in Österreich seit 1945 (1980);
- BERNHARD PFEIFER: Landschule – überschaubare Milieuschule (1980);
- KARL SCHRÖDER: Die Ausbildung zum Goldschmied im alten Wien (1980);
- PETER SEITZ: Die Diskussion um die vorberufliche Bildung in der BRD und Österreich (1980);
- MARTA SIEDER: Kreativität in der Schule (1980);
- KURT TANZER: Ansätze einer Neubestimmung des Werkunterrichts unter technischem Aspekt (1980);
- GEORG TURIC: Die pädagogische Relevanz von anthropogenen und sozial-kulturellen Faktoren musikalischer Verhaltensweisen (1980);
- MANFRED WEISS: Persönlichkeitsmerkmale des Sonderschullehrers (1980);
- CHARLOTTE WONKA: Mathematik und Wirtschaft. Eine Untersuchung über das Verhältnis zwischen Entwicklungen im Mathematikunterricht und wirtschaftlichen Veränderungen (1980);
- JOHANN ALFRED WURZER: Kulturelle und gesellschaftlich relevante außerschulische Aktivitäten von Pflichtschullehrern (1980);
- GERTRUDE POLLHAMMER: Zielorientierung als Voraussetzung effektiven Unterrichts in Ernährungslehre. Ein Beitrag zur Mädchenbildung in Österreich (1980);
- WALBURGA SOMMAVILLA: Das Pädagogische in der Spieltherapie (1980);
- ANNELIESE HAWEL: Die politischen Akademien in Österreich: Staatsbürgerliche Bildung oder politische Schulung? (1981);
- CLAUDIUS KERN: Grundzüge einer Humanistisch-Transpersonalen Pädagogik der Selbstentfaltung (1981);
- PETER LAUDA: Die Graphik in der bildnerischen Erziehung in der Hauptschule (1981);
- ELFRIEDE NEBEL: Die kunstpädagogischen Ideen, Theorien und Leistungen RUDOLF VON EITELBERGERS (1981);
- WALTER MACHEINER: Die Volksschullehrerausbildung in Österreich von 1945 bis 1981 unter besonderer Berücksichtigung des Faches Pädagogik (1981);
- CHRISTINE BUCHACHER: Das Schulspiel als Ausgangspunkt zur Förderung der intellektuellen und sozialen Entwicklung des Kindes (1982);
- BRIGITTE LUSTIG: Erziehung und Fürsorge – Grundfragen einer Heilpädagogik (1982);
- MARIA SCHWENNER: Der Einfluß der Wohnverhältnisse auf die Familie (1982);

- HELGA FRANK: Das Prinzip der Anschaulichkeit bei COMENIUS und dessen Relevanz für die neuzeitliche Unterrichtsgestaltung (1983);
- ERNST HINNER: Lehrervereine in Wien von den Anfängen bis 1938 (1983);
- ERNST JOPPICH: Die Schulen der 10–14-jährigen. Eine Chance für den ländlichen Raum (1983);
- ANNA ELISABETH SCHLEMMER: Die Pause – ein ungelöstes Problem vieler Schulen (1983);
- ANTON SCHMID: Die Pädagogik der Abenteuerspielplätze (1983);
- ELISABETH ANGERLER: Der erste Wiener Lehrerverein „Die Volksschule“ 1863–1896 (1983);
- HERBERT PELZELMAYER: Die Entwicklung des Zeichenunterrichts an der österreichischen Volksschule von der „Allgemeinen Schulordnung“ bis zum Reichsvolksschulgesetz (1774–1869) (1983);
- MARIANNE BLAHA: Die Geschichte der Pfadfinderbewegung in Österreich, pädagogisch betrachtet (1984).

Von diesen 67 Schülern ist später nur HERBERT ALTRICHTER (1954–) über die Habilitation an der Universität Klagenfurt (1988) zum Universitätsprofessor aufgestiegen: zunächst 1991 für Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck und 1996 für Erziehungswissenschaft an der Universität Linz.¹⁶⁶ 1998 ist auch ROBERT HUTTERER die Habilitation gelungen.¹⁶⁷

Bei den Dissertationen fällt neben der Menge die große Vielfalt der Themen auf. Sie reicht von abgelegenen historischen Gegenständen wie der Ausbildung zum Goldschmied im alten Wien bis zu aktuellen Problemen wie Gastarbeiterkindern und Abenteuerspielplätzen; von sehr allgemeinen Fragen wie „Kreativität in der Schule“ bis zu äußerst speziellen Lehrplan- und Methodenstudien; vom Schüler- und Lehrerverhalten bis zur Berufsausbildung, Heilerziehung und Jugendverbandsarbeit. Das brachte wie in anderen Fällen maßloser Annahme von Dissertanten auch bei WOLF eine dauernde fachliche Überforderung mit sich. Sie hat dazu beigetragen, daß er sich schon ein Jahr vor Ablauf seiner Amtszeit aus „dem Wiener Wirbel“ zurückgezogen hat. „Ich gehe gern von Wien weg, durch die Masse der Studenten unerfüllbare pädagogische Aufgaben, Machtkämpfe mit außeruniversitären Mitteln verdrießen mich, das einzige, was erfreut, ist die Anhänglichkeit von Studenten und einigen Assistenten“.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 16. Vgl. in diesem Buch Bd. 3, IX und Bd. 2, IV, 13.

¹⁶⁷ Vgl. in diesem Buch S. 672f.

¹⁶⁸ WOLF am 25. Jänner 1979 in einem Brief an BREZINKA. PAB.

WOLF hat am 20. Juni 1979 seine Abschiedsvorlesung „Rückschau und Ausblick“ gehalten, in der er seine geistige Herkunft wie seine pädagogische Gedankenwelt anschaulich geschildert hat. Schulorganisatorisch ist er darin für die „Beibehaltung der Langformen des Gymnasiums“ eingetreten, inhaltlich für mehr „Lebensbildung in der Schule“, methodisch für „gebremsten Perfektionismus“, für „die richtige Abschätzung der adäquaten Genauigkeit“ im Unterricht wie in der Forschung¹⁶⁹.

Sein Dienstposten wurde erstmals öffentlich ausgeschrieben¹⁷⁰ – mit dem Ziel einer Wiederbesetzung zum 1. Oktober 1979. Tatsächlich vergingen jedoch fast sieben Jahre, ehe mit KARL HEINZ GRUBER wieder ein ordentlicher Professor zum Nachfolger ernannt wurde. Da die Akten über die Bewerbungen, Besetzungsvorschläge und Berufungsverhandlungen nach dem Abgang WOLFS noch unzugänglich sind, kann die weitere Entwicklung einstweilen nur lückenhaft skizziert werden.

bc. Besetzungsvorschläge und sieben ordinariuslose Jahre: 1979–1986

Ein erster Besetzungsvorschlag von 1979 enthielt folgende vier Bewerber aus Deutschland: 1. ALOYSIUS REGENBRECHT (Münster), 2. ERICH GEISLER (Bonn) und RALF SCHWARZER (Aachen), 3. EGON SCHÜTZ (Freiburg im Breisgau).

REGENBRECHT war mit HEITGER seit dessen Münsteraner Zeit befreundet, gehörte der von diesem geleiteten Pädagogischen Sektion der Görres-Gesellschaft an und war Autor und Mitherausgeber der von ihm redigierten „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Ohne diese persönliche Beziehung¹⁷¹ wäre eine Nominierung an erster Stelle aussichtslos gewesen, da er weder habilitiert war noch bedeutende wissenschaftliche Veröffentlichungen aufzuweisen hatte. Schon 1975 war es HEITGER gelungen, ihn auf den ersten Platz des Besetzungsvorschlages für die Lehrkanzel Pädagogik IV zu bringen. Damals ist jedoch nicht er, sondern OLECHOWSKI berufen worden.¹⁷²

ALOYSIUS REGENBRECHT wurde am 15. März 1929 in Peterswalde (Ostprenen) geboren¹⁷³. Er war katholischer Konfession und ist durch den katholischen Jugendbund „Neudeutschland“ geprägt worden.

¹⁶⁹ WOLF 1980, 202ff.

¹⁷⁰ Ende der Bewerbungsfrist war der 30. April 1979.

¹⁷¹ Vgl. HEITGER 1994a, 280 und 283.

¹⁷² Vgl. in diesem Buch S. 600.

¹⁷³ Lebensdaten und Liste der Veröffentlichungen in SCHILMÖLLER/PETERS/DIKOW 1989, 1f. und 231ff. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1139.

Nach der Reifeprüfung am Gymnasium in Lingen (Ems) hat er von 1950 bis 1952 an der Pädagogischen Hochschule Alfeld an der Leine (Niedersachsen) studiert und mit der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen abgeschlossen. Ab 1952 hat er das Studium der Pädagogik an der Universität Münster bei ALFRED PETZELT fortgesetzt und 1955 auf Grund der *Dissertation* „JOHANN MICHAEL SAILERS ‚Idee der Erziehung‘“ (als Buch Freiburg 1961) das Doktorat der Philosophie erworben¹⁷⁴. Von 1955 bis 1958 hat er den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Volksschulen durchlaufen. Die Zweite Prüfung wurde mit Auszeichnung abgelegt. Er ist jedoch nicht im Schuldienst geblieben, sondern 1958 Wissenschaftlicher Assistent an der katholischen Pädagogischen Hochschule Vechta (Oldenburg) und 1961 Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Akademie Dortmund (Nordrhein-Westfalen) geworden. Von dort ging er 1964 als ordentlicher Professor für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik an die Abteilung Münster der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, die gesetzlich zum 1. Jänner 1980 in die Universität Münster eingegliedert wurde. Außer der Dissertation ist keine weitere Buchpublikation erschienen. Die meisten der rund 20 Aufsätze, die zur Zeit der Wiener Beratungen vorlagen, waren den Aufgaben und Problemen von Gesamtschulen gewidmet. Programmatisch war er als Anreger der katholischen „Friedenschule“ in Münster (Westfalen) hervorgetreten, einer integrierten Gesamtschule des Bistums Münster. Sie ist 1969 errichtet und durch eine Forschungsgruppe unter der Leitung von REGENBRECHT wissenschaftlich begleitet worden.¹⁷⁵

ERICH GEISLER war von der Wiener Fakultät schon 1972 an erster Stelle für die neu geschaffene Lehrkanzel Pädagogik IV mit dem Schwerpunkt „allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung“ vorgeschlagen worden, hatte den an ihn ergangenen Ruf aber 1975 abgelehnt¹⁷⁶. Er galt als ein in langer Schulpraxis erprobter Lehrer, der wissenschaftlich für die Schulpädagogik hervorragend ausgewiesen war.

Auch RALF SCHWARZER ist aus dem Beruf des Pflichtschullehrers in die akademische Lehrerbildung gelangt.¹⁷⁷ Geboren am 30. September

¹⁷⁴ ZfP 4 (1958), 203.

¹⁷⁵ Vgl. REGENBRECHT/DIKOW/ALDER 1979, 14 und 202–218.

¹⁷⁶ Vgl. in diesem Buch S. 597 und 599f.

¹⁷⁷ Für Lebenslauf, Schriftenverzeichnis und Dokumente der Wiener Berufungsverhandlungen sei Prof. SCHWARZER auch an dieser Stelle gedankt. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1345.

1943 in Mittweida (Sachsen), hat er an der Pädagogischen Hochschule Kiel studiert und war ab 1967 zwei Jahre als Volksschullehrer in Schleswig-Holstein tätig. Dann hat er an der Kieler Universität Erziehungswissenschaft und Psychologie studiert. 1973 wurde er auf Grund einer von KARL FREY angenommenen *Dissertation* über „Mastery learning durch programmierte Instruktion? Untersuchung der Beziehungen zwischen Lernerfolg, Intelligenz und Arbeitszeit beim programmierten Unterricht“¹⁷⁸ zum Doktor der Philosophie promoviert. Von 1974 bis 1976 war er Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd und seit 1976 Ordinarius an der Technischen Hochschule Aachen. An Publikationen lagen zur Zeit der Wiener Beratungen zwei Bücher über „Diagnostik im Schulwesen“ (1977) und „Praxis der Schülerbeurteilung“ (1979), ein „Beraterlexikon“ (1977) sowie zahlreiche Aufsätze zur Unterrichts-, Motivations- und Angstforschung vor. Als Herausgeber war er mit den Büchern „Schulangst und Lernerfolg“ (1975), „Lernerfolg und Schülergruppierung“ (1975) und „Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden“ (1975) hervorgetreten. Seit 1978 diente er als Fachgutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft für Lehr-Lern-Forschung.

Im Unterschied zu den drei vor ihm nominierten Bewerbern hat EGON SCHÜTZ nicht aus dem Lehrberuf, sondern über die Literaturwissenschaft und die Philosophie zur Pädagogik gefunden. Er war HEITGER als Autor seiner Zeitschrift bekannt und ist von ihm zur Bewerbung eingeladen worden¹⁷⁹, obwohl er weder Schulpraxis besaß noch wissenschaftlich in der Schulpädagogik gearbeitet hatte. Geboren¹⁸⁰ am 20. Februar 1932 in Gladbeck (Ruhrgebiet) als Sohn eines Bergmannes, hat er nach dem Abitur am Neusprachlichen Gymnasium Castrop-Rauxel von 1953 bis 1961 an der Universität Freiburg im Breisgau Anglistik, Germanistik, Philosophie und Pädagogik studiert. 1959 wurde er auf Grund einer anglistischen *Dissertation* „Studien zu Imagination und Fancy in ihrer Wirksamkeit als Bildkräfte bei WILLIAM WORDSWORTH, im Zusammenhang mit dem Welt- und Menschen-

¹⁷⁸ ZfP 20 (1974), 336.

¹⁷⁹ Mündliche Mitteilung von Prof. SCHÜTZ an den Verfasser am 7. Februar 1999.

¹⁸⁰ Nach „Angaben zur Person“ und „Publikationsverzeichnis“ vom 7. Oktober 1999, für die Prof. SCHÜTZ auch an dieser Stelle gedankt sei. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1325.

bild des Dichters“¹⁸¹ zum Doktor der Philosophie promoviert. 1961 hat er das Erste Staatsexamen abgelegt. Er hat jedoch kein Lehramt angetreten, sondern von 1961 bis 1969 an der Universität Freiburg als Assistent am Lehrstuhl für Philosophie und Erziehungswissenschaft von EUGEN FINK¹⁸² gearbeitet. 1970 hat er dort auf Grund einer erziehungsphilosophischen *Habilitationsschrift* über „Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem in der Gegenwart“ (als Buch: Ratingen 1975) die Lehrbefugnis als Privatdozent für Erziehungswissenschaft erworben¹⁸³. 1973 wurde er Professor für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1976 außerplanmäßiger Professor an der Universität Freiburg. Zur Zeit der Wiener Beratungen lagen neben der Habilitationsschrift noch das Buch „Autorität. Ein Traktat“ (Heidelberg 1971) und 10 Aufsätze zu vorwiegend erziehungsphilosophischen Themen vor wie zum Beispiel „Didaktik als Besinnung? Anmerkungen zum Thema ‚Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung‘ als Problem didaktischer Orientierung aus der Sicht MARTIN HEIDEGGERS“ (1976)¹⁸⁴. Sein Arbeitsschwerpunkt lag wie bei seinem Lehrer FINK mehr in einer „existenzialkritischen“ Philosophie der Erziehung¹⁸⁵ als in der Schulpädagogik.

Der Ruf als WOLF-Nachfolger erging im Februar 1980 zunächst an REGENBRECHT. Er erhielt am 27. Juni 1980 ein großzügiges Berufsangebot, das auch den Betrag von S 400.000 für die Ausstattung der Bibliothek einschloß¹⁸⁶. Die der Professur zugeordneten Assistentenstellen waren damals mit GRUBER, SCHWENDENWEIN und GARNITSCHNIG besetzt; ein vierter Dienstposten war unbesetzt.¹⁸⁷ REGENBRECHT hat den Ruf am 8. Dezember 1980 abgelehnt, weil seine über 18 Jahre alten Kinder nicht begünstigt die österreichische Staatsbürgerschaft hätten erwerben können und weil seiner als Lehrerin tätigen Frau in Wien „keine vergleichbare Stelle“ zugesagt werden konnte.¹⁸⁸

¹⁸¹ Jahresverzeichnis der deutschen Hochschulschriften 1959, 75. Jg. (1962), 203 (U 59.2408).

¹⁸² Über FINK vgl. in diesem Buch S. 503ff.

¹⁸³ ZfP 17 (1971), 133.

¹⁸⁴ Nachdruck in der Aufsatz-Sammlung SCHÜTZ 1992.

¹⁸⁵ Vgl. SCHÜTZ 1979.

¹⁸⁶ Ministerialrat Dr. OTTO DRISCHEL vom BMfWF, GZ 69 235-14/80 vom 27. Juni 1980. Für Kopien der zitierten Dokumente sei Herrn Prof. REGENBRECHT auch an dieser Stelle gedankt.

¹⁸⁷ HEITGER an REGENBRECHT am 3. September 1980, Zl. 1980/1/302/Hei/Wo.

¹⁸⁸ REGENBRECHT an MR DRISCHEL am 8. Dezember 1980.

Als nächster wurde am 22. Jänner 1981 SCHÜTZ berufen. Er hat den Ruf Anfang August 1981 abgelehnt, weil ein Lehrstuhl für Schulpädagogik, für die er nicht kompetent gewesen sei, für ihn nicht gepaßt habe¹⁸⁹. Er hat von der Universität Freiburg ein Bleibe-Angebot und gleichzeitig einen Ruf auf ein Ordinariat für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Köln erhalten, dem er 1982 gefolgt ist.

Am 23. Oktober 1981 hat Wissenschaftsministerin FIRNBERG den Ruf an GEISSLER erteilt¹⁹⁰. Er erhielt am 26. Feber 1982 ein Berufungsangebot, das auch die Anschaffung einer Unterrichts-Mitschau-Anlage einschloß. „Eine Erweiterung des Personalstandes des Instituts“ sei jedoch „auf Grund der guten personellen Ausstattung derzeit nicht möglich“.¹⁹¹ GEISSLER hat den Ruf am 7. Mai 1982 abgelehnt.¹⁹²

Das Wissenschaftsministerium hat nun die Verhandlungen mit SCHWARZER aufgenommen, der inzwischen von Aachen an die Freie Universität Berlin auf ein Ordinariat für Psychologie gewechselt war. Er erhielt am 10. Dezember 1982 ein Berufsangebot, das jedoch keine verbindlichen Zusagen hinsichtlich Personalstellen (Assistenten, Hilfskräfte, Sekretärin) und Räumen einschloß. Über Dienstposten, Räume und Ausstattung sei „unter Einbeziehung aller Betroffenen“ mit der Institutskonferenz zu „verhandeln“¹⁹³. Um SCHWARZER zu gewinnen, hatte der zuständige Ministerialrat des Wissenschaftsministeriums OTTO DRISCHEL dem damaligen Institutsvorstand OLECHOWSKI geraten, SCHWARZER „zunächst einmal alles Personal, das er möchte, zuzusagen und – sobald er in Wien ist – ihm dieses Personal durch Beschlüsse der Institutskonferenz und der Personalkommission zu entziehen“. OLECHOWSKI hat dieses Verfahren mit Recht als unfair und „nicht praktikabel“ zurückgewiesen¹⁹⁴ und SCHWARZER über die Rechtslage und die bevorstehenden Konflikte informiert. Dieser hat

¹⁸⁹ Telefonische Mitteilung von Prof. SCHÜTZ (Köln) am 7. Februar 1999 an den Verfasser.

¹⁹⁰ GZ 69 235/7–14/81. Für mündliche Auskünfte und Kopien der zitierten Dokumente sei Herrn Prof. GEISSLER auch an dieser Stelle gedankt.

¹⁹¹ MR DRISCHEL am 26. Feber 1962 an GEISSLER, GZ 69 235/2–14/82.

¹⁹² Bestätigung durch MR DRISCHEL am 4. Juni 1982 an GEISSLER, GZ 69 235/4–14/82.

¹⁹³ OLECHOWSKI als damaliger Institutsvorstand an SCHWARZER am 18. Jänner 1983. PAB.

¹⁹⁴ OLECHOWSKI am 3. Dezember 1982 an DRISCHEL. Kopie aus dem Besitz von SCHWARZER im PAB.

sich geweigert, „auf der Ausstattungsebene in einen Kleinkrieg verwickelt zu werden, wobei Ihr Lehrstuhl gegen meinen Lehrstuhl ausgespielt werden würde“¹⁹⁵. Da SCHWARZER vor seiner Entscheidung über die Annahme des Rufes keine Gelegenheit gegeben wurde, „innerhalb der Universität die nötigen Ausstattungsfragen zu regeln“, sah er „Konflikte mit meinen zukünftigen Kollegen vorprogrammiert“¹⁹⁶. Deshalb hat er den Ruf am 14. Februar 1983 abgelehnt¹⁹⁷.

Damit war der Besetzungsvorschlag von 1979 nach vier Absagen im Frühjahr 1983 ausgeschöpft. Deshalb mußte von der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät neuerlich eine Berufungskommission eingesetzt werden. Dieser Schritt war für die Sitzung am 22. April 1983 vorgesehen, ist aber entfallen, weil OLECHOWSKI das Ansuchen gestellt hat, seine Professur von „Pädagogik (IV) mit besonderer Berücksichtigung der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung“ umzubenennen in „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und Angewandte Pädagogik“. Das hätte einen Verzicht auf die Professur Pädagogik II oder Pädagogik IV mit ihren ursprünglichen Widmungen bedeutet. Zur Beratung dieses Antrages wurde von der Fakultät eine zwölfköpfige Kommission mit Beschlußrecht eingesetzt. Sie hat ihn einstimmig abgelehnt. Erst danach war ab 17. Juni 1983 der Weg für die Erstellung eines neuen Besetzungsvorschlages frei.

Obwohl die Professur damals seit WOLFS Abgang schon vier Jahre unbesetzt gewesen ist, hing der Fortbestand von Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Schulpädagogik keineswegs zur Gänze von ihrer Wiederbesetzung ab. Durch das Universitäts-Organisationsgesetz (UOG) von 1975 ist der Begriff der Lehrkanzel¹⁹⁸ abgeschafft worden. Ihre Aufgaben wurden durch die Institute und deren Abteilungen übernommen¹⁹⁹. Schon seit ihrer Einführung konnten Institute (bzw. bis 1955 „Seminare“) sowohl von ordentlichen als auch von außerordentlichen Professoren geleitet werden. Die ordnungsgemäße Vertretung eines Faches oder eines selbständigen Teilgebietes eines Faches war also nie an eine ordentliche Professur gebunden. Auf Grund des

¹⁹⁵ SCHWARZER am 21. Jänner 1983 an OLECHOWSKI. PAB.

¹⁹⁶ SCHWARZER am 19. Jänner 1983 an DRISCHEL. PAB.

¹⁹⁷ SCHWARZER am 14. Februar 1983 an DRISCHEL wie an OLECHOWSKI. PAB.

¹⁹⁸ Vgl. HOG 1955, § 58. ERMACORA 1956, 67.

¹⁹⁹ Vgl. UOG 1975, § 46 und § 48.

UOG 1975 konnten Abteilungen auch „von sonstigen Universitätslehrern“, also auch von Universitätsdozenten geleitet werden.²⁰⁰

Somit konnte die Schulpädagogik während der langen Vakanz ohne wesentliche Nachteile für die Sache prinzipiell auch von anderen Professoren und Dozenten betreut werden. Tatsächlich ist das auch schon in der Amtszeit von WOLF geschehen – vor allem durch OLECHOWSKI, dem bei seiner 1977 erfolgten Ernennung die „besondere Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik“ ausdrücklich aufgetragen worden war. Seine Lehrverpflichtung unterschied sich also nur durch die Betonung der empirischen Methodik von der Lehrverpflichtung WOLFS.

Dazu kam, daß die Professoren HEITGER und ZDARZIL von Anfang an auch schulpädagogische Veranstaltungen durchgeführt und einschlägige Dissertationen betreut haben. Außerdem sind mehrere Habilitationen für Schulpädagogik erfolgt. 1979 erwarb KARL HEINZ GRUBER die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik“; 1980 FRIEDRICH OSWALD die Lehrbefugnis für „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik“; 1981 WERNER SCHWENDENWEIN jene für „empirische Schul- und Berufspädagogik“. 1983 wurden GRUBER und OSWALD zu Außerordentlichen Professoren mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik befördert. 1986 erwarb NIKOLAUS SEVERINSKI die Lehrbefugnis als Dozent für „Schulpädagogik und Unterrichtsforschung“.

So gab es auch nach WOLFS Abgang ein reiches schulpädagogisches Lehrangebot. HEITGER, OLECHOWSKI und OSWALD hielten abwechselnd die dreistündige Hauptvorlesung über „Allgemeine Unterrichtslehre“; GRUBER las regelmäßig über „Schulorganisation“. Dazu kamen viele schul- und bildungstheoretische, didaktische und methodische Spezialveranstaltungen.

Unter diesen Umständen ist durch die lange Vakanz kein größerer Schaden entstanden. Da die Bewerberlage ungünstig gewesen ist, hat die Berufungskommission bis zum 5. März 1984 gebraucht, um einen neuen Besetzungsvorschlag zu beschließen. Dieser hat jedoch der gesetzlichen Forderung nach mindestens drei Namen (UOG 1975, § 28) nicht genügt, weil er nur einen Namen enthielt. *Primo et unico loco* wurde der Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Konstanz HEINZ WALTER vorgeschlagen.

²⁰⁰ UOG 1975, § 48 Abs. 5. Zum Begriff Universitätslehrer vgl. § 23.

WALTER wurde am 6. Mai 1942 als ältestes von vier Kindern eines Bauingenieurs in Graz geboren²⁰¹. Er besuchte dort die Bundes-Lehrerbildungsanstalt und unterrichtete nach der Matura ab 1962 zwei Jahre lang blinde Schüler des 3. und 4. Schuljahres in der Grazer Odilien-Blindenanstalt. Nebenberuflich studierte er Psychologie. „Aufgrund damals sehr ungünstiger personeller Studienbedingungen für das Fach Psychologie in Graz“ setzte er sein Studium ab 1964 an den Universitäten Münster und Bochum bei HEINZ HECKHAUSEN (1926–1988) fort. 1967 für zwei Semester nach Graz zurückgekehrt, erwarb er dort am 31. Mai 1968 auf Grund einer *Dissertation* über „Die Verwendung technischer Lernhilfen in Abhängigkeit von der Leistungsmotivation der Schüler“ das Doktorat mit Philosophie (einschließlich Psychologie und Pädagogik) als Hauptfach und Volkskunde als Nebenfach. Er arbeitete dann als Assistent bei HEINRICH ROTH an der Universität Göttingen, trat aber schon 1970 als Wissenschaftlicher Angestellter in das „Zentrum für Bildungsforschung“ der Universität Konstanz ein und wurde von dort 1972 als Assistent in den Fachbereich Psychologie übernommen. 1973 wurde er ohne Habilitation zum Wissenschaftlichen Rat und Professor (C 3) befördert. Er ist seit 1971 verheiratet und hat drei Söhne. Publizistisch ist er als Herausgeber von drei „emanzipativ“ orientierten²⁰² Sammelbänden „Sozialisationsforschung“ (1973/75) hervorgetreten und als Autor eines universitätsinternen Forschungsberichtes „Schulökologie. Zur Dimensionierung schulischer Sozialisationsverhältnisse“ (1971). Sein Forschungsinteresse galt der „Suche nach differenzierten Modellen“ der Wirkungen von Umwelteinflüssen auf „Entwicklungsverläufe“ und „damit nach Möglichkeiten präventiver und korrekativer Maßnahmen“.²⁰³ Für die Übernahme einer Professur für Schulpädagogik mit Einschluß der dafür zentralen Unterrichtstheorie fehlten alle fachlichen Voraussetzungen.

Das Wissenschaftsministerium hat die Berufung verweigert, weil der Vorschlag nur einen Kandidaten enthielt. Trotzdem hat die Berufungskommission in ihren Sitzungen am 3. Dezember 1984 und am 14. Jänner 1985 ihren ersten Beschluß wiederholt. Er wurde vom Ministe-

²⁰¹ Undatiertes „Curriculum vitae“ im Umfang von 4 Schreibmaschinenseiten und Schriftenverzeichnis im PAB, für deren Zusendung Herrn Prof. WALTER auch an dieser Stelle gedankt sei. KÜRSCHNER 1996, 1532: Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Universität Konstanz ab 1970/71.

²⁰² WALTER 1973/75, Bd. I, 5: „emanzipative Sozialisationsforschung“ als „Fundierung für eine reflektierte Sozialisationspraxis“.

²⁰³ WALTER: Curriculum vitae, 5.

rium jedoch neuerlich zurückgewiesen. Daraufhin hat die Kommission am 3. Dezember 1985 folgenden Besetzungsvorschlag beschlossen: primo et aequo loco: Prof. Dr. PETER VOGEL, Gesamthochschule Duisburg; Prof. Dr. HEINZ WALTER, Universität Konstanz. Secundo loco: a.o. Prof. Dr. KARL-HEINZ GRUBER, Universität Wien.

PETER VOGEL wurde am 31. August 1947 in Berlin geboren, hat sich an der Pädagogischen Hochschule Nürnberg zum Grund- und Hauptschullehrer ausbilden lassen (1971 Erstes Staatsexamen) und ein Aufbaustudium der Pädagogik an der Gesamthochschule Duisburg 1975 mit der Promotion zum Dr. paed. abgeschlossen. Seine von den HEITGER nahestehenden Erziehungsphilosophen WOLFGANG FISCHER und DIETER-JÜRGEN LÖWISCH angenommene *Dissertation* über „Unterrichtsbürokratie. Verwaltungshandeln im Unterricht und der pädagogische Auftrag der Schule“ ist 1977 unter dem Titel „Die bürokratisierte Schule“ als Buch erschienen. Er wurde 1975 in Duisburg Assistent, hat sich dort 1983 kumulativ habilitiert und 1984 eine Professur auf Zeit erhalten.²⁰⁴ Im Zentrum seiner Arbeit stand anfangs die „transzendental-kritische“ Schulorganisationstheorie²⁰⁵, später die Philosophie der Erziehung. Auch ihm lag wie WALTER die für die Lehrerbildung vordringliche Unterrichtstheorie fern.

Der damalige Wissenschaftsminister HEINZ FISCHER (SPÖ) hat beide an erster Stelle genannten Bewerber übergangen und sich für die Berufung von GRUBER entschieden.

bd. Die Ära GRUBER ab 1986

KARL HEINZ GRUBER wurde mit Wirkung vom 1. Juli 1986 zum „Ordentlichen Professor für Pädagogik (Angewandte Pädagogik-Schulpädagogik)“ ernannt²⁰⁶. Nach seiner Ernennung hat er beim Wissenschaftsministerium die Umbenennung seiner Professur in „Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik“ beantragt, aber das Ministerium hat darauf nicht reagiert²⁰⁷. Die Universität hat am Vorrang der Widmung für Schulpädagogik festgehalten und verwendet amtlich die Fachbezeichnung „Schulpädagogik und Vergleichende Er-

²⁰⁴ KÜRSCHNER 1996, 1511; ZfP 22(1976), 304 und 30(1984), 419; Pädagogische Rundschau 31(1977), 670.

²⁰⁵ Vgl. u.a. VOGEL 1982.

²⁰⁶ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1985/86, 98; für 1998/99, 153.

²⁰⁷ GRUBER am 8. Oktober 1999 in einem Brief an den Verfasser. PAB.

ziehungswissenschaft“²⁰⁸. GRUBER selbst bevorzugt den Amtstitel „Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft“²⁰⁹ und bezeichnet die von ihm geleitete Abteilung im Institut als „Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaft“²¹⁰. Das sind Indizien für eine subjektive Distanzierung von der Schulpädagogik in ihrem vollen Umfang, der sein Dienstposten offiziell gewidmet ist, zugunsten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Geboren²¹¹ am 15. April 1942 in Laakirchen (Oberösterreich) und katholischer Konfession, besuchte GRUBER von 1956 bis 1961 die Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Linz und arbeitete anschließend zwei Jahre als Volks- und Hauptschullehrer im Innviertel – 1962/63 unterbrochen durch ein Studienjahr als Fulbright-Stipendiat an der Hamline Universität in St. Paul, Minnesota (USA). Von 1964 bis 1970 studierte er an der Wiener Universität Pädagogik, Soziologie und Völkerkunde. Auf Grund einer *Dissertation* „Untersuchungen zur Reform der Schulstruktur. Die schwedische Schulreform als ‚realutopisches‘ Modell“ (als Buch 1973) wurde er 1970 zum Doktor der Philosophie promoviert.

Die Dissertation ließ bereits das schulkritisch-aktionistische wissenschaftliche Programm GRUBERS erkennen, das er seither konsequent verfolgt hat. Sie schloß mit „Implikationen für die noch ausstehende Reform der österreichischen Schule“²¹², die von der Überzeugung ausgingen, „daß die Entwicklung der österreichischen Schule *asynchron* zu einem gesamteuropäischen Trend verläuft, an dessen Spitze Schweden steht“, während Österreich „relativ rückständig“ sei und in schulorganisatorischem „Isolationismus“ verharre. Diese „Malaise“ falle „in nicht geringem Maße auf die österreichische Universitätspädagogik zurück“. „Die Geringschätzung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ließ die wissenschaftliche Theorie der Schulorganisation so weit verkümmern, daß diese über die Forderung unwesentlicher Korrekturen am bestehenden System nicht hinauskam“. Als Beispiel wurde auf die dürftigen Beiträge der Universitätspädagogiker zu den Beratungen der 1969 vom Nationalrat eingesetzten „Parlamentarischen Schulre-

²⁰⁸ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1995/96, 151.

²⁰⁹ Vgl. z.B. GRUBER 1997, 24 und 93.

²¹⁰ Briefkopf seines Briefes vom 8. Oktober 1999 an den Verfasser. PAB.

²¹¹ Biographische Angaben nach einem Curriculum vitae und einem Interview vom 20. November 1997. Für beides sei Herrn Prof. GRUBER auch an dieser Stelle gedankt. Vgl. auch W. BERGER 1985, 167.

²¹² GRUBER 1973, 138ff.

formkommission“ verwiesen, in der Strukturfragen „tabuisiert“ würden.

GRUBER verwies auch auf „die geringe Kapazität der empirischen Bildungsforschung in Österreich“ als „ein großes Handikap bei der wissenschaftlichen Planung und Kontrolle von Schulversuchen“. Als Ausweg schlug er den „Ausbau der sogenannten 'wissenschaftlichen Abteilung'“ im Unterrichtsministerium „zu einer reformfähigen Forschungs- und Entwicklungsabteilung“ nach schwedischem Muster vor. Dort sollten „Fachleute aus allen einschlägigen Wissenschaftsbereichen (Pädagogik, Bildungsökonomie, Soziologie etc.) interdisziplinär bei der Erneuerung und ‚permanenten‘ Reform des Schulsystems zusammenarbeiten“ und wissenschaftliche Entscheidungsgrundlagen für das Parlament schaffen. Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik sei eine das österreichische Schulsystem überschreitende („systemtransgredierende“) Forschung; „die Vergleichende Erziehungswissenschaft könnte sie hierbei entscheidend unterstützen“. Als schulpolitisches Ideal schwebte GRUBER vor, „die wissenschaftlich zu klärenden Sachfragen von den kulturpolitischen (weltanschaulichen) Überzeugungen zu trennen“, um die „bisher geübte Praxis verschleierter ‚realpolitisch‘-ideologischer Kompromisse zu überwinden“.

GRUBER war schon seit 1966 als Wissenschaftliche Hilfskraft bei SCHÖNDORFER tätig, von 1970 an als Assistent bei WOLF²¹³. Im Studienjahr 1971/72 wurde er beurlaubt, um mit Hilfe eines Stipendiums des British Council am „Department for Educational Studies“ der Universität Oxford in der „Comparative Research Unit“ zu arbeiten.

Dort entstand eine Studie über „Entwicklungen und Reformtendenzen im englischen Bildungswesen“ (1974), die sich auf rund 90 Besuche in „nicht-selektiven“ Schulen („informelle Grundschulen“, „progressive Comprehensive Schools“) stützte, die als „innovationsträchtig“ galten. Die Planung und Durchführung dieser Studie wurde durch den Wiener Lehrbeauftragten für Vergleichende Erziehungswissenschaft WALTER BERGER unterstützt²¹⁴. Sie schloß mit einer Kritik an der zentralistischen Schulverwaltungsbürokratie in Österreich, die „ohne weitreichende Selbstreform mit prospektiven Schulreformen überfordert sein dürfte“. GRUBER trat – weit über die pluralen englischen Verhältnisse hinausgehend – dafür ein, die „bestehenden Lang-

²¹³ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1966/67, 88; 1970/71, 111.

²¹⁴ GRUBER 1974, Vorwort. Über BERGER vgl. in diesem Buch S. 498.

formen“ der Höheren Schulen in Österreich vollständig zu beseitigen und integrierte Gesamtschulen als einzige Schulform für die 10 bis 14jährigen zu schaffen. Die österreichischen Schulversuche zur Gesamtschule hätten fälschlich „Leistung“ zum unbefragten Maß aller Dinge“ gemacht, statt „für alle schulischen Einrichtungen und Praktiken“ „die Individualität der Kinder zum Kriterium“ zu machen. Gegen die für Österreich typische Ablehnung „extremer“ bzw. „radikaler“ Modelle wandte er ein: „Es wäre eine Selbstkastration jeglicher Schulreform, wollte man aus Rücksicht auf mangelnde Einsicht, (noch) nicht vorhandene Innovationsbereitschaft und schwierige Realisierungsbedingungen auf progressive Modelle verzichten und anstatt dessen ‚realistische, kleine Lösungen‘ ausprobieren“.²¹⁵

Das Studienjahr 1976/77 hat GRUBER erneut an der Universität Oxford verbracht – diesmal als Research Associate. Auf Grund seiner Aufsätze „zur Reform des englischen Bildungswesens“ erwarb er im Alter von 37 Jahren ohne Habilitationsschrift (kumulativ) am 14. August 1979 an der Wiener Universität die *Lehrbefugnis als Dozent für Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*.²¹⁶ Die Habilitation erfolgte 9 Jahre nach der Promotion. Sie war die erste eines Absolventen des Studiums der Pädagogik im Hauptfach, der eine Dissertation aus diesem Fach aufzuweisen hatte.

Mit Wirkung vom 1. Mai 1983 wurde GRUBER zum Außerordentlichen Universitätsprofessor neuer Art für „Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik“ ernannt und blieb bis 1986 in dieser Position²¹⁷. Im Nebenamt wirkte er auch als Lehrbeauftragter an den Universitäten Graz und Klagenfurt. Anlässlich seiner Ernennung zum Ordentlichen Professor hat er keine Antrittsvorlesung gehalten.

In seinen *Vorlesungen* hat GRUBER abwechselnd „Schulorganisation“ (I und II) – ab 1983 „Theorie der Schule“ genannt – und „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (I und II) behandelt. Dazu kam häufig noch eine einstündige „Einführung in das Lehramtsstudium“. Seit 1986 nahm die Konzentration auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft in zwei Versionen zu: als „Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft“ und „Ausgewählte Probleme der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“.

²¹⁵ GRUBER 1974, 100ff.

²¹⁶ ZfP 26(1980), 479; Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1982/83, 83.

²¹⁷ Gemäß UOG 1975, § 31.

Seine *Seminare* waren folgenden Themen gewidmet: „Gesamtschule“; „Die berufliche Situation von Probe- und Junglehrern an der Allgemeinbildenden Höheren Schule“; „Unterricht: Planung, Aktionsformen, Evaluation (mit Microteaching und Unterrichtssimulation)“; „Projektunterricht“; „1938 – 1960 – 1988: Brüche und Kontinuitäten in der österreichischen Pädagogik“; „Antisemitismus und Erziehung“; „Subjektwissenschaftliche Unterrichtsforschung“; „Schulautonomie und Schulentwicklung. Mit einer Fallstudie einer progressiven Schule“; „Institutionelle Bedingungen schulischer Unterrichtsforschung“; „Die EG-Integration und die europäischen Bildungssysteme“; „Schulische Erziehung von Mädchen: historische Zugänge, Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven“; „Soziales Handeln, Zwecktätigkeit und Verständigung: Der Beitrag der HABERMASschen Handlungstheorie zum Verständnis von Erziehungsprozessen“; „Europa – USA – Japan: Die globale Bildungsherausforderung“; „Veränderung durch Selbstorganisation. Probleme der Organisationsentwicklung an Schulen“; „Schulqualität“; „Lehrplanreform“.²¹⁸ Mehrmonatige Forschungsaufenthalte führten ihn nach England, Japan und in die USA; die Mitarbeit bei der OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) regelmäßig nach Paris. Von 1989 bis 1995 war er Mitglied des Governing Board des „Center for Educational Research and Innovation“ (CERI) der OECD und 1992/93 dessen Chairman.

GRUBER hat zwischen 1980 und 1999 folgende 17 *Dissertationen* als Betreuer und erster Gutachter angenommen²¹⁹:

MOHAMMAD RASUL TANIWALL: Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in Afghanistan (1980);

EVA-MARIA SCHWABE: Der Gruppentag im Medienverbund. Normativ-pädagogische Anleitungen für Gruppentagslehrer (1983);

PETER STEYSKAL: Möglichkeiten und Grenzen des Aufbaus von sozialer Kompetenz. Eine Studie zur Ausbildung von Lehrern für höhere Schulen in Österreich (1986);

KILIAN WALTER FRANER: Freizeitpädagogik in der DDR (1987);

BERNHARD HACKL: Arbeiterbewegung – Reformpädagogik – Arbeitsschule (1987);

RENATE GÖLLNER: Mädchenbildung um Neunzehnhundert. EUGENIE SCHWARZWALD und ihre Schulen (1987);

WALTER KISSLING: Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich (1989);

²¹⁸ Nach den Vorlesungsverzeichnissen 1979/80 bis 1996/97.

²¹⁹ ZfP 28(1982), 500; 31(1985), 433; 33(1987), 449; 34(1988), 438; 36(1990), 458; 39(1993), 543; 41(1995), 499; 42(1996), 470f.; 43(1997), 526; 44(1998), 478f.

- ANNA ENNER: Multikulturelle Erziehung als Möglichkeit des Umgangs mit ethnischer Pluralität in Australien (1992);
- KATHARINA SOUKUP: Schule als interkultureller Erfahrungsraum. Ein Innovationsprojekt im Rahmen der Aktion „Miteinander leben – voneinander lernen“ (1993);
- ALBERT HAMANN: Bildungsbürgertum – Reformpädagogik – Kunsterziehung. Stellenwert und Funktion ästhetischer Erziehung innerhalb bildungsbürgerlicher Reformvorstellungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts (1994);
- PATRIZIA BITTER: Das Bildungssystem von Capo Verde: Neue Perspektiven. Vergleichende Pädagogik als systemisch orientierte Aktionsforschung im formalen Bildungssystem und in non-formalen Bildungsprozessen der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (1995);
- FRANZ HAMMERER: Die Grundgedanken der MONTESSORI-Pädagogik und deren Realisierung in Wien 1917–1938 (1995);
- MARTINA HOANZL: Die krisenhafte Entwicklung der Hauptschule vor dem Hintergrund der Risikogesellschaft – Ein internationaler Vergleich: verdeutlicht an der Republik Österreich und der Bundesrepublik Deutschland (1995);
- RENATE KARNER: Wie wirkt das Leitbild der Mutter auf die Berufswünsche von zehnjährigen Mädchen? Weibliche Sozialisation und internalisiertes Mutterbild im Zusammenhang mit den Berufswünschen von zehnjährigen Mädchen und Knaben (1995);
- CLAUDIA BANNY: Beschulung von Migrantinnenkindern. Eine Fallstudie zur schulischen Situation mit Kindern von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen (1997);
- TANJA CZERMAK: Qualitätskriterien einer professionellen Lehrerbildung. Eine kritische Betrachtung der universitären Lehrerbildung in Wien unter besonderer Berücksichtigung von Ergebnissen der US-amerikanischen Lehrerbildungsforschung (1997);
- SEDIGHEH FANIZADEH: Die Entwicklung des Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenen-Alphabetisierung und die Islamisierung des Schulwesens im Iran ab dem Jahre 1980 (1997).

Von GRUBERS Dissertanten hat sich später BERNHARD HACKL für Pädagogik habilitiert.^{219a}

GRUBERS *Publikationen* konzentrieren sich auf Fragen der Schulorganisation und Schulreform im In- und Ausland. Zwei für das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung erstellte Typoskripte behandeln „Das Universitätsstudium von Erwachsenen ohne traditionellen Sekundarschulabschluß im internationalen Vergleich“ (1981) und die „Lehrerbildung in Großbritannien“ (1982/83). Außerdem liegen rund 50 Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken vor.

Deren Grundtendenz bestand lange in heftiger Kritik am österreichischen Schulwesen gemäß dem utopischen Postulat der „Chancen-

^{219a} Vgl. in diesem Buch S. 673ff.

gleichheit“ in Verbindung mit der Werbung für integrierte Gesamtschulen. Von erziehungswissenschaftlichen Analysen unterschieden sich diese bildungspolitischen Texte dadurch, daß keine empirischen Belege geboten wurden – weder für die pauschal kritisierten Übel²²⁰ noch für die empfohlenen schulorganisatorischen Alternativen.

Parallel zur internationalen Abkehr von „makropolitischen“ Versuchen, ganze Schulsysteme radikal umzubauen, sind auch GRUBERS Schriften ausgewogener und thematisch vielseitiger geworden. Fragen der Dezentralisierung des Schulsystems sowie der Autonomie, der „Qualität“, Qualitätsmessung („Evaluation“) und Qualitätsverbesserung einzelner Schulen aus international vergleichender Sicht sind ins Zentrum seiner Überlegungen gerückt²²¹ – verbunden mit Bedauern über die „Nichtdurchsetzbarkeit der sozial-liberalen Reformperspektive“ infolge der „neokonservativen bildungspolitischen Tendenzwende“ in Europa und den USA.²²² Nach wie vor scheint ihm aber die „Aufklärung der Öffentlichkeit“ über „die Reformbedürftigkeit der Sekundarstufe I und ... die Gesamtschule als ihre logische Alternative“ die wichtigste bildungspolitische Aufgabe österreichischer Erziehungswissenschaftler zu sein, um die „spezifisch österreichische Konstellation von neuhumanistischen Altlasten, halbherzigen Kompromissen, ignorierte Wissenschaft ... und einer visionsarmen Fortschreibung des schulischen Status quo“ zu überwinden²²³. Dementsprechend sei auch der „obsoletere Dualismus der Lehrerbildung“ an Pädagogischen Akademien einerseits und Universitäten andererseits durch eine einheitliche Ausbildung an eigenständigen wissenschaftlichen Hochschulen oder an „Pädagogischen Fakultäten von Universitäten“ zu ersetzen²²⁴.

²²⁰ Vgl. z.B. GRUBER 1985, 163: „Die Kälte und Unfreundlichkeit der verunsicherten, alternden Industriegesellschaften hat Schulen zu ebenso kalten, weitgehend lieb- und freudlosen ‚Subsystemen‘ werden lassen“.

²²¹ Vgl. u.a. GRUBER 1996 und 1997.

²²² Vgl. z.B. GRUBER 1995 (Zitate: 31).

²²³ GRUBER 1997a, 92 und 85.

²²⁴ Ebenda, 91.

20 c. DIE ABTEILUNG FÜR ERWACHSENENBILDUNG UND
AUSSERSCHULISCHE ERZIEHUNG UNTER HERBERT ZDARZIL
(1971–1997) UND VORSCHLÄGE FÜR SEINE NACHFOLGE

Die Lehrkanzel für Erwachsenenbildung und Außerschulische Erziehung wurde 1968 eingerichtet, aber ein Besetzungsvorschlag ist dem Ministerium aus Mangel an geeigneten habilitierten Kandidaten erst im Sommersemester 1970 zugegangen²²⁵. Darin wurde an erster Stelle HERBERT ZDARZIL genannt, damals Assistent an der Universität Bonn; an zweiter Stelle RICHARD OLECHOWSKI²²⁶ (Wien), damals Assistent von SCHÖNDORFER und soeben habilitiert; an dritter Stelle EDUARD SEIFERT²²⁷ (Salzburg), der 1969 an der Salzburger Universität die Lehrbefugnis für „Theorie der Erwachsenenbildung“ erworben hatte.

Für ZDARZIL an erster Stelle gab es 14 Ja-Stimmen, 4 Nein-Stimmen und 4 Enthaltungen. Für den zweiten Platz hatte HEITGER als Berichterstatter zunächst beantragt, SEIFERT neben und gleichrangig mit OLECHOWSKI zu nominieren. Dieser Antrag ist mit 10 Ja- bei 7 Nein-Stimmen und 5 Enthaltungen abgelehnt worden. Der Antrag von SCHÖNDORFER, SEIFERT an dritter Stelle zu nominieren, wurde mit 17 Ja- gegen 5 Nein-Stimmen angenommen.

Das seit 24. Juli 1970 bestehende Ministerium für Wissenschaft und Forschung unter der Bundesministerin HERTHA FIRNBERG hat diesen Vorschlag nicht angenommen, weil ZDARZIL noch nicht habilitiert war und deshalb keine Berufungsverhandlungen mit ihm aufgenommen werden könnten.²²⁸ Erst nachdem ZDARZILS Habilitation in Bonn am 21. Dezember 1970 abgeschlossen war, wurde am 12. Mai 1971 die Zustimmung zu seiner Berufung erteilt.²²⁹

ZDARZIL wurde am 26. August 1971 zum außerordentlichen Professor der Erwachsenenbildung und der Außerschulischen Erziehung ernannt. Am 17. Jänner 1973 erfolgte – um einem möglichen Wechsel nach Deutschland vorzubeugen – die Ernennung zum ordentlichen

²²⁵ A UW, Protokolle der Phil. Fakultät 1969/70, Sitzung der Hauptkommission Grund- und Integrativwissenschaften am 25. Juni 1970.

²²⁶ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 557 und 601ff.

²²⁷ Über ihn vgl. in diesem Buch Bd. 3, VI.

²²⁸ BMfWV, Registratur, Personalakt ZDARZIL, Z. 119.545-4-70 vom 27.7.1970; A UW, Protokolle der Phil. Fak. 1970/71, 30. Oktober 1970 und 1. April 1971.

²²⁹ Ebenda, Z. 130.209-4-70.

Professor.²³⁰ Er ist bis zu seiner Emeritierung am Ende des Studienjahres 1996/97 in diesem Amt geblieben.

HERBERT ZDARZIL ist über die Philosophie zur Pädagogik gelangt. Geboren am 1. Oktober 1928 als einziges Kind eines Beamten in Wien²³¹ und katholischer Konfession, hat er 1946 nach dem Besuch des Bundesrealgymnasiums Wien I (Stubenbastei) mit Auszeichnung maturiert und von 1946 bis 1950 an der Wiener Universität die Fächergruppe Philosophie, Psychologie, Pädagogik sowie Geschichte studiert. Er schloß sich dem „Österreichischen College“ an und nahm an den „Alpbacher Hochschulwochen“ teil. Die damaligen Diskussionen über Bildungskrise, Universitätsreform und Studium generale weckten sein Interesse für die Erwachsenenbildung. 1950 bestand er die Lehramtsprüfung für Philosophischen Einführungsunterricht und Geschichte und absolvierte anschließend das Probejahr am Realgymnasium in Wien XXI. Er wandte sich jedoch nicht dem Mittelschul-Lehramt zu, sondern der Wissenschaft.

Von 1951 bis 1954 arbeitete er als Sekretär des kurzlebigen „Forschungsinstituts für Europäische Gegenwartskunde“ in Wien²³² und von 1954 bis 1963 als Wissenschaftlicher Beamter an der Wiener Universitätsbibliothek. Auf Grund einer von LEO GABRIEL angeregten *Dissertation* über „Das Problem der Spontaneität in der Erkenntnis“ erwarb er 1953 das Doktorat im Hauptfach Philosophie. 1960 erhielt er für seine Schrift „Lebendiger Geist. Ziel und Aufgaben der Erwachsenenbildung“ (als Buch 1963) den Förderungspreis für Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Unterricht. Unter RICHARD SCHWARZ²³³ wirkte er erstmals von 1961 bis 1963 nebenberuflich als Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung am Institut für Pädagogik. Er hielt zwei Vorlesungen über „Theorie und Gestalt der Erwachsenenbildung in internationaler Sicht“ (WS 1961/62: 13 Hörer) und über „Formen der Erwachsenenbildung“ (WS 1962/63: 37 Hörer).²³⁴

²³⁰ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1971/72, 51; 1973/74, 54.

²³¹ Kurzbiographien: BÖHM 1982, 567; KÜRSCHNER 1996, 1633; OLECHOWSKI 1998. Für einen detaillierten „Lebenslauf“ von 1994 und für ein Interview mit dem Verfasser am 19. November 1997 sei Prof. ZDARZIL auch an dieser Stelle gedankt.

²³² Im 4. Jg. (1957/58) des „Jahrbuch(es) der österreichischen Wissenschaft“ ist dieses Institut nicht mehr angeführt.

²³³ Vgl. in diesem Buch S. 479ff.

²³⁴ Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien, WS 1961/62, 63 und WS 1962/63, 63. Hörerzahlen nach den Quästur-Büchern, AUW.

1963 holte ihn JOSEF DERBOLAV als Assistenten an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn. So gelangte er von der reinen Philosophie zur Philosophischen Pädagogik, der er seither mit Offenheit für alle einschlägigen Ergebnisse der empirischen Wissenschaften verbunden geblieben ist. Am 21. Dezember 1970 erwarb er in Bonn auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „*Reflexivität und Selbstbestimmung. Studien zur pädagogischen Anthropologie*“ die Lehrbefugnis als Privatdozent für Erziehungswissenschaft. Die Habilitationsschrift ist 1972 in überarbeiteter Form unter dem Titel „Pädagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse der Erziehung und der Erziehungswissenschaft“ als Buch erschienen und hat 1978 eine verbesserte und erweiterte Auflage erfahren.

Eine Antrittsvorlesung hat ZDARZIL in Wien nicht gehalten, weil dieser Brauch dort im Gefolge der Studentenrevolte von 1968 vorübergehend vernachlässigt worden ist. In seinen Lehrveranstaltungen hat er weit über die Theorie der Erwachsenenbildung hinaus das Gesamtgebiet der Pädagogik aus geisteswissenschaftlich-kulturphilosophischer Sicht behandelt. Seine *Vorlesungen* galten folgenden Themen: „Theorie der Erziehung“, „Pädagogische Anthropologie“, „Pädagogische Jugendkunde“, „Problemgeschichte der Pädagogik“, „Didaktik und Lehrplantheorie“, „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“, „Marxismus, Psychoanalyse und Pädagogik“, „Emanzipatorische Pädagogik“ und „Sexualpädagogik“.

Seine *Seminare* waren neben Spezialfragen der Erwachsenenbildung ungewöhnlich vielfältigen Themen gewidmet, die von weitgespannten Interessen und enormer Belesenheit zeugten: „Wissenschaftstheorie der Pädagogik“, „Kulturpädagogik“, „Kulturanthropologie und Pädagogik“, „Verhaltensforschung, Soziobiologie und Pädagogik“, „Praktische Philosophie und Pädagogik“, „Grundfragen der Bildungspolitik“, „Curriculumforschung und Curriculumtheorie“, „Hochschuldidaktik“, „Die Idee der Universität“, „Leistung als pädagogisches Problem“, „Das Problem der Begabung“, „Sozialisation: Theorie und Forschung“, „Familienerziehung“, „Freizeitpädagogik“, „Politische Bildung“, „Wirkung des Fernsehens als pädagogisches Problem“, „Das Spiel“, „Mut zur Erziehung“, „Erziehungskritik“, „Entstehung und Erziehung des Gewissens“, „Pädagogische Menschenbilder“, „Neomarxistische Bildungs- und Erziehungstheorie“, „Grundpositionen der psychoanalytischen Pädagogik“, „Personalistische Pädagogik“, „Arbeitsschulpädagogik“, „Reformpädagogik“, „Friedenspädagogik“,

„ROUSSEAU“, „WILHELM VON HUMBOLDT“, „FICHTE und HEGEL“, „GOETHE'S Bildungslehre“, „THEODOR LITT“, „JEAN PIAGET“.²³⁵

Natürlich haben zu diesen Lehrleistungen wie zur Betreuung der Dissertanten wesentlich auch ZDARZILS Assistenten WOLFGANG SCHMIDL, WERNER LENZ, HORST PFEIFFLE, GUIDO HEINTEL, WILFRIED DATLER und KURT FINGER beigetragen. Von ihnen haben sich später SCHMIDL, PFEIFFLE und DATLER in Wien, LENZ in Graz habilitiert.

ZDARZIL hat folgende 16 *Dissertationen* als erster Referent angenommen²³⁶:

- KARIN SPIELHOFER: Die Rolle der Kindergärtnerin im Rahmen der Wiener Gemeindegarten-Organisation (1977);
 STEFAN SZECSENYI: Begabungsförderung in der Vorschule (1977);
 WOLFGANG SORGO: Autoritärer Ständestaat und Schulpolitik 1933–1938 (1978);
 KÄTHE SPRINGER: Der Begriff der Arbeit als konstitutives Element der frühsowjetischen Pädagogik (1978);
 ASSADULLAH BAHA: Entwicklung und Gegenwartsprobleme des Bildungswesens Afghanistans mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung (1978);
 NORBERT FAHNL: Bildungs- und Kulturarbeit der Arbeiterkammern am Beispiel Wiens (1978);
 ROSWITHA KAHL: Der Wiener Volksbildungsverein von 1887–1938 (1978);
 HARALD EICHELBERGER: Einstellungen der Wiener Pflichtschullehrer (1980);
 CHRISTINE TOIFEL: Erziehungs- und Bildungsprobleme bei Obdachlosenheimkindern (1981);
 HANIA KARUTSCH-HOLDMANN: Die Balint-Gruppe: ein psychoanalytisch orientiertes Fortbildungsmodell und seine Anwendbarkeit im schulischen Bereich (1982);
 RAINER J. SPITZ: Berufsfortbildende VHS-Kurse – Besucherstruktur und Motivation. Eine Fragebogenerhebung an fünf Wiener Volkshochschulen (1982);
 RUTH KÖPL: Das Modell der „Wiener Kindergruppen“. Alternative zur Familien-erziehung und Hilfe für die moderne Kleinfamilie (1983);
 ALJICA SMOLEN: Von der Psychoanalyse zur psychoanalytischen Pädagogik (1983);
 ERNA MORTINGER: Die künstlerische Volkshochschule in Wien. Entwicklungsgeschichte und Bildungsangebot (1985);
 KURT FINGER: Das neue Zeitalter. New Age und kirchliche Erwachsenenbildung. Versuch einer kritischen Auseinandersetzung (1989);
 ELISABETH GRITZNER-ALTGAYER: Geschwisterbeziehungen. Loyale Akzeptanz unter Geschwistern als Erziehungsziel (1997).

ZDARZIL hat sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch um die Erwachsenenbildung gekümmert: unter anderem von 1977 bis 1992 als Präsident der Volkshochschule Wien-West. Er gehörte dem Katho-

²³⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen 1971 bis 1997 im AUW.

²³⁶ ZfP 24(1978), 325; 25(1979), 494; 26(1980), 479; 27(1981), 490; 28(1982), 501; 29(1983), 492; 30(1984), 434; 32(1986), 447; 36(1990), 458; 44(1998), 479.

lischen Akademiker-Verband an und wirkte einige Jahre in dessen Vorstand. Von 1972 bis 1976 war er als Mitglied des Gründungsausschusses für die Klagenfurter „Hochschule für Bildungswissenschaften“ mitverantwortlich. Von 1977 bis 1994 hat er auch das Amt des Direktors der Bundesstaatlichen Prüfungskommission für das Lehramt an Höheren Schulen in Wien ausgeübt. Eine Berufung an die Universität München hat er 1981 abgelehnt. Als Mitglied der Pädagogischen Sektion der „Görres-Gesellschaft“ war er von 1978 bis 1996 Mit-Herausgeber der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, deren Redaktion bei seinem Kollegen HEITGER lag. Seit 1983 ist er außerdem Mit-Herausgeber der „Pädagogischen Rundschau“, des deutschen Hauptorgans der geisteswissenschaftlich-philosophischen Pädagogik. 1981 wurde er zum Korrespondierenden Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften gewählt. ZDARZIL ist verheiratet und hat zwei Töchter.

So vielseitig wie die Lehrveranstaltungen waren auch ZDARZILS *Publikationen*. Den früher erwähnten beiden Büchern sind ein grundlegender Handbuch-Beitrag zur „Anthropologie des Erwachsenen“ (1976) und rund 100 Aufsätze gefolgt. Sein Hauptinteresse galt einer „Pädagogischen (bzw. andragogischen) Anthropologie“. Darunter verstand er eine „Anthropologie in pädagogischer Absicht“ als „Disziplin“ oder „Teilgebiet der Erziehungswissenschaft“. Sie habe drei Aufgaben: 1. aus den Ergebnissen verschiedener empirischer Einzelwissenschaften „empirische Theorien zweiter Stufe“ von „interdisziplinärem Charakter“ zu „entwickeln“²³⁷, in denen jenes Wissen vom Menschen zusammengestellt ist, das „für die Erörterung wichtiger pädagogischer Fragestellungen“²³⁸ von Nutzen sein kann; 2. auf dieser Grundlage als zentrale Aufgabe die philosophische „Kategorialanalyse des pädagogischen Bereiches“, „des Erziehungsfeldes und der Erziehungswissenschaft“ bzw. „empirisch-pädagogischer Aussagen“ leisten und 3. „erziehungsphilosophische Schlußfolgerungen aus der (selbst philosophisch verfahrenen) pädagogisch-anthropologischen Kategorialanalyse“ zu „entfalten“.²³⁹ Als Ziel dieser Bemühungen galten „philosophische Wesensaussagen“ von „strenger und nicht empirisch abzusichern der Allgemeinheit“²⁴⁰. Es wurde mit breiter Kenntnis der humanwis-

²³⁷ ZDARZIL 1980, 268f.

²³⁸ ZDARZIL 1978, 7; ähnlich 1976, 10.

²³⁹ ZDARZIL 1980, 269f.; 1978, 27.

²⁴⁰ ZDARZIL 1978, 258.

senschaftlichen Literatur auf hohem Reflexionsniveau mit vielen ideengeschichtlichen Einschüben verfolgt.

Trotz wertvoller kritischer wie konstruktiver Ausführungen zu Einzelfragen ist dieser Versuch, empirische Synthese und philosophische Kategorialanalyse zu einer neuen Disziplin der Pädagogik zu verbinden, fragwürdig geblieben. Eine Summe von Wissen, das aus vielerlei Einzelwissenschaften unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Brauchbarkeit entlehnt worden ist, macht noch keine eigene Disziplin aus. Eine solche ist auch entbehrlich, weil das nötige empirisch-anthropologische Wissen ohnedies als Lehre von den Educanden und den Erziehern in jedem System Allgemeiner oder Spezieller Erziehungswissenschaft seinen Platz hat oder haben sollte und könnte. Wenn man zudem die Erziehungswissenschaft so ungewöhnlich und eng wie ZDARZIL bestimmt als „das Insgesamt jener Erkenntnisse, die geeignet erscheinen, in die Motivation des erzieherischen Handelns einzugehen“²⁴¹, dann kann schon allein wegen der Enge des Bewußtseins der Handelnden das meiste dessen, was er zusammengetragen hat, in ihr keinen Platz finden.

ZDARZILS Bestimmung des Begriffs der Erziehungswissenschaft mit Hilfe des Begriffs der Motivation – eines „der schillerndsten Begriffe der Psychologie“²⁴² – zeigt aber auch das Ungenügen seiner „Kategorialanalysen“. Der hohe Anspruch, der mit diesem Programm gesetzt war, wurde nicht erfüllt. Selbst die zentralen Begriffe „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“ und ihr Verhältnis zueinander blieben unklar.²⁴³ Die begriffsanalytischen Arbeitsergebnisse der empirischen Erziehungswissenschaft und der Analytischen Philosophie der Erziehung sind nicht rezipiert worden. In empirischer Hinsicht blieb ZDARZILS „Pädagogische Anthropologie“ im allgemein-anthropologischen Vorfeld der Erziehungswissenschaft und trug weder begrifflich („Kategorialanalyse“ des „Erziehungsfeldes“) noch inhaltlich-systematisch etwas zu ihr bei.

ZDARZILS Stärke lag in der Praktischen Philosophie der Erziehung. Wo es um Themen wie „Bildungswert“ oder „Erziehungsziele“ und andere Normen und deren Begründung ging, wurden die Probleme und Lösungsversuche logisch scharfsinnig und gründlich mit großer

²⁴¹ ZDARZIL 1978, 23.

²⁴² GRAUMANN 1984, 220. Zu den Motiven für Erziehung vgl. BREZINKA 1995, 121ff.

²⁴³ ZDARZIL 1978, 121ff. und 64ff.; 1976, 51ff. Zur Klärung vgl. BREZINKA 1990 und 1989, 192ff.

Klarheit dargestellt. Aus reicher philosophiegeschichtlicher Kenntnis wurden von einem transzendentalphilosophischen Standpunkt aus naturrechtliche Vorstellungen ebenso widerlegt wie marxistische, lebensphilosophische und existenzphilosophische.²⁴⁴ Positiv wurde die Ansicht vertreten, „daß es wohl unbedingt verbindliche, aber keine allgemeingültigen Normen menschlichen Handelns gibt und daß diese das Fundament ihrer unbedingten Verbindlichkeit in der Selbstverpflichtung des Menschen auf sie besitzen“. Da „der Mensch sittlicher Gesetzgeber seiner selbst ist“, sei es Aufgabe seiner Erzieher, „ihn zu dieser Selbstgesetzgebung und zur Befolgung des selbst gegebenen Gesetzes zu befähigen“²⁴⁵.

Auf dieser moralphilosophischen Grundlage wurde jede „ideologisch gebundene Pädagogik“ wie zum Beispiel die „neomarxistisch-emanzipatorische“ als „eingeeengte Pädagogik“ abgelehnt²⁴⁶. Das mußte dann folgerichtig auch für alle anderen weltanschaulich oder „ideologisch gebundenen“ Pädagogiken gelten wie zum Beispiel die christliche oder die islamische. Damit wurden die notwendig religiös oder weltanschaulich gebundenen „Erziehunglehren“ oder „Praktischen Pädagogiken“ im Sinne von WILLMANN, DURKHEIM, MEISTER, LOCHNER und BREZINKA²⁴⁷ unverdient abgewertet, ohne eine vernünftige moralisch legitimierte Alternative zu bieten. ZDARZILs radikal auf die Autonomie der Person bedachte transzendentalphilosophische, auf „Wesensaussagen“ gründende Postulate waren aus empirischer psychologischer wie soziologisch-kulturanthropologischer und historischer Sicht utopisch. Als rein formale Aussagen konnten sie keine inhaltlichen Erziehungsziele bieten und blieben für konkretes erzieherisches Handeln unpraktisch. ZDARZIL nahm selbst eine Relativierung vor, indem er sich mit der „Intention“ der Erzieher auf „das Prinzip der Mündigkeit“ begnügte²⁴⁸. Da er jedoch die Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Praktischer Pädagogik unbeachtet ließ, blieb es bei pauschaler Geringschätzung „ideologischer“ Pädagogik und beim Gebrauch abwertender Schlagworte wie „Indok-

²⁴⁴ Vgl. u.a. ZDARZIL 1969; 1977; 1978, 215ff.; 1989.

²⁴⁵ ZDARZIL 1978, 242.

²⁴⁶ ZDARZIL 1977, 273. Zu seiner Kritik an der „Emanzipatorischen Pädagogik“ im Allgemeinen vgl. ZDARZIL 1994, an der „emanzipatorischen Sexualpädagogik“ ZDARZIL 1973.

²⁴⁷ Vgl. BREZINKA 1978, 236ff.

²⁴⁸ ZDARZIL 1978, 243.

trination“ und „Manipulation“ für nicht näher gekennzeichnete Erziehungsphänomene, die er mißbilligte.

Neben moralphilosophischen und ideologiekritischen Studien galt ZDARZILS erziehungsphilosophische Arbeit unter anderem noch dem Nachweis des Bildungswertes von Kulturgütern wie Kunst²⁴⁹, Musik²⁵⁰ und Geschichte²⁵¹. Verdienstvoll waren auch seine Warnungen vor den Kehrseiten unkritisch empfohlener erziehungsmethodischer Prinzipien und Verfahren wie zum Beispiel „Kommunikation“ und „Aktion“.²⁵²

Diese erziehungsphilosophischen Studien gingen allerdings zwangsläufig auf Kosten einer Konzentration auf die Theorien der „Erwachsenenbildung und der außerschulischen Erziehung“, zu deren Pflege ZDARZIL ursprünglich berufen worden war. Zur Erwachsenenbildung ist zwar manches beigetragen worden²⁵³, aber die anderen Bereiche der außerschulischen Erziehung wurden in Lehre und Forschung vernachlässigt. Dazu gehören die Erziehung in Familien, in Kindergärten, Horten und Heimen, in Betrieben und Kirchengemeinden sowie der riesige sozialpädagogische Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit Jugendfürsorge, Jugendsozialarbeit, Jugendverbandsarbeit, Jugendschutz und Jugendgefängnissen.²⁵⁴ Der für Österreich dringend notwendig gewesene universitäre Schwerpunkt für Sozialpädagogik ist in ZDARZILS Abteilung nicht entstanden. Die Widmung seiner Lehrkanzel für „außerschulische Erziehung“ blieb weitgehend auf dem Papier.

Anläßlich seiner Emeritierung hat das Fakultätskollegium der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät 1997 dem Wissenschaftsministerium vorgeschlagen, die Nachfolgeprofessur auf die Theorie der Erwachsenenbildung zu beschränken, weil angesichts der unter Erziehungswissenschaftlern eingetretenen Spezialisierung sonst niemand zu finden sei, der der ursprünglichen Widmung gerecht zu werden vermöge. Nachdem das Ministerium zugestimmt hatte, wurde die Ordentliche Professur 1998 für „Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung“ ausgeschrieben.²⁵⁵

²⁴⁹ ZDARZIL 1987.

²⁵⁰ ZDARZIL 1967.

²⁵¹ ZDARZIL 1979.

²⁵² ZDARZIL 1980a.

²⁵³ Vgl. u.a. ZDARZIL 1972; 1986.

²⁵⁴ Vgl. BREUER 1965 und 1965a; WILHELM 1977, 526ff.; HERMANN 1996.

²⁵⁵ Mitteilungsblatt der Universität Wien, 21. Stück, ausgegeben am 5.8.1998, Nr. 394a.

An die Gefahren einer Überspezialisierung auf bloße Andragogik scheint ebensowenig gedacht worden zu sein wie daran, endlich der Theorie der außerschulischen Erziehung mit dem Schwerpunkt „Sozialpädagogik“ zu einer echten Vertretung durch einen Ordentlichen Professor zu verhelfen. Ein Erfahrungsbeweis dafür, daß die Pflege beider Gebiete, für welche die Lehrkanzel 1968 eingerichtet worden war, einen Professor überfordere, lag jedenfalls nicht vor, weil ihr erster Inhaber wenig Neigung gezeigt hatte, sich auf diese Schwerpunkte zu konzentrieren.

Aus den Bewerbern um die Nachfolge von ZDARZIL auf der Professur für Theorie der Erwachsenenbildung sind im Herbst 1999 folgende drei deutsche Kandidaten in den Besetzungsvorschlag aufgenommen worden: 1. ANDREAS VON PRONDCZYNSKY (Bildungswissenschaftliche Hochschule Flensburg/Schleswig-Holstein); 2. HARTMUT MEYER-WOLTERS (Universität Köln); 3. MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE (Universität Jena).

ANDREAS-CHRISTIAN SPICZOK VON PRONDCZYNSKY²⁵⁶ wurde am 5. September 1950 als eines von drei Kindern eines Chemikers in Berlin geboren, hat 1970 am Altsprachlichen Leibniz-Gymnasium in Offenbach am Main maturiert und von 1970 bis 1974 an der Universität Frankfurt am Main Germanistik und Politikwissenschaft für das Lehramt der Sekundarstufe I studiert und 1974 das Erste Staatsexamen für die Fächer Deutsch und Sozialkunde bestanden. Er ist jedoch nicht in den Schuldienst eingetreten, sondern hat ein Diplomstudium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Schulpädagogik“ angefügt und 1976 erfolgreich abgeschlossen. Er blieb als Akademischer Tutor und Lehrbeauftragter an seiner Universität. 1979 hat er auf Grund einer *Dissertation* über „Gesellschaftliche Arbeit und Identität. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung“ (als Buch 1980) das Doktorat der Philosophie erworben.

Seit 1983 Assistent am „Institut für Schulpädagogik der Sekundarstufe einschließlich des berufsbildenden Schulwesens“, hat er 1991 auf Grund der *Habilitationsschrift* „Pädagogik und Poiesis. Zur Rehabilitation einer verdrängten Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik“ (als Buch 1993) die Lehrbefugnis als Privatdozent für Erziehungswissenschaft erworben. Am 20. August 1995 wurde er

²⁵⁶ Im KÜRSCHNER 1996 nicht verzeichnet. Biographische Angaben nach den vom Verfasser erbetenen Informationen PRONDCZYNSKYS vom 16.12.1999. Dissertation und Habilitationsschrift nach ZIP 26 (1980), 463 und 38 (1992), 498; GVH 17 (1986), 215.

zum C 3-Professor für „Allgemeine Pädagogik“ an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg ernannt. Seine Antrittsvorlesung hat er über das Thema „Bildung und Wissen. Kontroversen über Differenzen und Einheit“ gehalten. Sein besonderes Interesse gilt der historischen Bildungs- und der Wissenschaftsforschung²⁵⁷. Eine Konzentration auf die Theorie der Erwachsenenbildung ist aus seinen Publikationen nicht erkennbar. Neben den genannten Büchern lagen zur Zeit der Wiener Beratungen rund 30 Aufsätze vor. PRONDCZYNSKY ist verheiratet und hat zwei Kinder.

HARTMUT MEYER-WOLTERS ist Wissenschaftlicher Rat und außerplanmäßiger Professor für Pädagogik an der Universität Köln²⁵⁸. Er wurde am 2. August 1949 als eines von zwei Kindern eines Schreinermeisters in Neuß am Rhein geboren und ist evangelischer Konfession. Nach dem 1968 bestandenen Abitur am mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig des Theodor-Schwann-Gymnasiums in Neuß hat er von 1969 bis 1979 an der Universität Köln Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik studiert. 1979 wurde er mit einer *Dissertation* „Untersuchungen zur Rolle der Arbeiter(bildungs)frage in der Diskussion um das Selbst- und Aufgabenverständnis der bundesdeutschen freien Erwachsenenbildung seit 1945“ promoviert²⁵⁹. Die Dissertation ist 1983 unter dem Titel „Arbeiterbildung – Aufgabe der freien Erwachsenenbildung“ als Buch erschienen. Von 1979 bis 1989 hat MEYER-WOLTERS als Assistent gearbeitet. 1989 wurde er Akademischer Rat, 1999 Leiter der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung am Pädagogischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Köln.

1988 hat er auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Pädagogische Co-Existenz und nothafte Freiheit. Versuch einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs im Horizont des pädagogischen Denkens EUGEN FINKS“ (als Buch 1992) die Lehrbefugnis als Privatdozent für Pädagogik erworben.²⁶⁰ Er ist verheiratet und hat einen Sohn. Neben den erwähnten Büchern lagen zur Zeit der Wiener Beratungen 6 Aufsätze vor, die vorwiegend bildungsphilosophischen Themen gewidmet waren

²⁵⁷ Vgl. insbesondere PRONDCZYNSKY 1998 und 1999.

²⁵⁸ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 947 (ohne Geburtsdatum). Biographische Angaben nach den durch den Verfasser von MEYER-WOLTERS erbetenen Informationen vom 12.12.1999.

²⁵⁹ ZfP 26 (1980), 469; GVH 15 (1986), 184.

²⁶⁰ ZfP 35 (1989), 441. Briefliche Mitteilung durch Prof. MEYER-WOLTERS an den Verfasser vom 10.1.2000.

und im Anschluß an EUGEN FINK²⁶¹ auf einer „Kombination von phänomenologischen und hermeneutischen Methoden“ fußen²⁶².

MARTHA FRIEDENTHAL²⁶³ wurde am 24. Mai 1942 als Tochter eines Organisten in Wittenberg geboren. Nach dem Abitur am Ostsee-Gymnasium Timmendorfer Strand hat sie ab 1961 an der Freien Universität Berlin und in Heidelberg Politologie, neuere Geschichte und Soziologie studiert und 1966 den Grad einer Diplom-Politologin erworben. Im Studienjahr 1968/69 hat sie ihre politologischen Studien als Stipendiatin an der London School of Economics fortgesetzt. Von 1970 bis 1972 war sie hauptberuflich Dozentin in der Heimvolkshochschule Aurich (Ostfriesland), von 1972 bis 1977 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Berufspädagogik der Technischen Universität Hannover. Dort absolvierte sie ein Zweitstudium der Erziehungswissenschaft und wurde 1977 unter dem Namen IBRAHIM auf Grund einer *Dissertation* über „Familiale Dispositionen zur beruflichen und politischen Bildung. Ein empirischer Beitrag zur Analyse des sozialen Umfeldes des Berufsschulunterrichts“ zur Doktorin der Sozialwissenschaften promoviert²⁶⁴. Ihre Dissertation ist 1979 unter dem Titel „Elternhaus und Berufsschule. Eine empirische Untersuchung über die Erwartungen von Eltern an Berufsausbildung und Politikunterricht an der Berufsschule“ in überarbeiteter Fassung als Buch erschienen (Hannover, Schroedel, 196 Seiten).

Von 1977 bis 1980 hat sie als Bibliothekarin im höheren Dienst gearbeitet; von 1980 bis 1987 als Wissenschaftliche Angestellte im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft II der Universität Tübingen. Dort hat sie 1987 auf Grund einer *Habilitationsschrift*²⁶⁵ über „Volksbildung-Erwassenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln“ (als Buch Frankfurt 1991, Lang) die Lehrbefugnis als Privatdozentin für „Erwassenenbildung“ erworben. Seit 1996 ist sie ordentliche Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Jena. Sie ist verheiratet und hat eine Tochter. Ihre Publikationen sind

²⁶¹ Über FINK vgl. in diesem Buch S. 503ff.

²⁶² Lebenslauf (Stand 12.12.99), 2.

²⁶³ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 365 (ohne Geburtsdatum). Angaben hier nach „Lebenslauf und beruflicher Werdegang“ vom Dezember 1999. PAB.

²⁶⁴ ZfP 24 (1978), 311; GVH 10 (1985), 210.

²⁶⁵ ZfP 34 (1988), 434.

thematisch auf die Historiographie der Erwachsenenbildung konzentriert; insbesondere auf ideengeschichtliche Interpretationen der Schriften von GRUNDTVIG (1783–1872), PAUL HONIGSHEIM (1885–1963)²⁶⁶, MARTIN BUBER (1878–1965)²⁶⁷ und KARL JASPERS (1883–1969).

20 d. DIE ABTEILUNG FÜR EMPIRISCHE PÄDAGOGIK UNTER RICHARD OLECHOWSKI SEIT 1977

Die Professoren SCHÖNDORFER, HEITGER, WOLF und ZDARZIL haben in Forschung und Lehre vorwiegend eine philosophische Pädagogik vertreten und zur empirischen Seite ihres Faches wenig beigetragen. Der Lehrkanzel Pädagogik II („Angewandte Pädagogik – Schulpädagogik“) war jedoch 1965 bei ihrer Errichtung und ersten Besetzung von der Fakultät ausdrücklich der Auftrag erteilt worden, auch „der empirischen pädagogischen Forschung“ zu dienen²⁶⁸. Ihr erster Inhaber SCHÖNDORFER hat diesen Auftrag ernst genommen und gleich 1966 für seine Ausführung den Psychologen OLECHOWSKI als Assistenten angeworben. Dieser hat sich ihr auch nach seiner 1970 erfolgten Habilitation als Dozent weiterhin so lange gewidmet, bis er 1972 als Nachfolger WOLFS an die Universität Salzburg berufen wurde.

Schon im Dienstpostenplan 1972 hat das Wissenschaftsministerium zur Entlastung der drei pädagogischen Lehrkanzeln eine vierte zugewiesen. Sie hatte die Bezeichnung „Pädagogik IV (mit besonderer Berücksichtigung der allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung)“. Somit wäre nun Gelegenheit gewesen, bei ihrer Besetzung die erfahrungswissenschaftliche Pädagogik zu berücksichtigen. Diese überfällige Ergänzung der vorwiegend philosophisch-normativen Behandlung pädagogischer Probleme, wie sie HEITGER, WOLF und ZDARZIL boten, war jedoch schwierig, weil es an habilitierten Unterrichtstheoretikern mit empirischer Orientierung und genügend eigener Schulerfahrung als Lehrer fehlte. In Österreich wäre damals nur HELMUT SEEL in Betracht gekommen, der sich 1972 in Klagenfurt für „Unterrichtswissenschaft“ habilitiert hatte. Er war jedoch bereits als Professor an der Universität Graz vorgeschlagen und hat die dortige Lehrkanzel für Pädagogik I am 1. November 1972 übernommen.²⁶⁹

²⁶⁶ Über ihn vgl. WIRTH 1978, 366f.; PLAKE 1986.

²⁶⁷ Vgl. u.a. FRIEDENTHAL-HAASE 1991. Kurzbiographie: JOURDAN 1986.

²⁶⁸ Vgl. in diesem Buch S. 503.

²⁶⁹ Vgl. in diesem Buch Bd. 2, III, 10 a.

Die Wiener Fakultät hat am 21. Juni 1972 einen von HEITGER als Berichterstatter vorgetragenen Besetzungsvorschlag mit 15 Ja-, 8 Nein-Stimmen und einer Enthaltung angenommen²⁷⁰. An erster Stelle wurde ERICH GEISSLER (Bonn) nominiert, an zweiter GUNTHER EIGLER (Göttingen), an dritter HEINZ-JÜRGEN IPFLING (Koblenz). Ein empirisches Forschungsinteresse war damals nur bei EIGLER zu erkennen, während GEISSLER und IPFLING eher geisteswissenschaftlich orientiert waren.

ERICH GEISSLER²⁷¹ war altösterreichisch-böhmischer Herkunft und katholischer Konfession. Geboren am 13. September 1928 in Obergeorgental im Erzgebirge, hat er in Teplitz die Handelsakademie besucht und wurde 1946 aus seiner Heimat vertrieben. Das Abitur erfolgte 1947 am Realgymnasium in Nidda (Hessen). Von 1949 bis 1952 durchlief er die Ausbildung zum Volksschullehrer am Pädagogischen Institut Darmstadt und arbeitete danach zehn Jahre als Grund- und Hauptschullehrer in Frankfurt am Main. Von 1955 bis 1961 hat er nebenberuflich an der dortigen Universität Pädagogik, Philosophie und Politologie studiert. 1961 erwarb er auf Grund einer von MARTIN RANG (1900–1988)²⁷² begutachteten *Dissertation* „Der Gedanke der Jugend bei GUSTAV WYNEKEN“ (als Buch 1963) das Doktorat der Philosophie. 1962 wurde er am Pädagogischen Institut der Universität Frankfurt RANGS Assistent und 1965 Dozent für systematische und historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Landau (Rheinland-Pfalz). Seit 1968 lehrte er als Professor an der Pädagogischen Hochschule Berlin. 1969 erfolgte die Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt auf Grund einer *Habilitationschrift* über „HERBARTS Lehre vom erziehenden Unterricht“ (als Buch: Heidelberg 1970). 1970 folgte er einer Berufung zum ordentlichen Professor der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an die Universität Bonn. Dort lernte er noch HERBERT ZDARZIL²⁷³ als Assistenten und Privatdozenten kennen, bevor dieser 1971 an die Wiener Universität berufen wurde.

²⁷⁰ AUW, Protokolle der Phil. Fak. 1971/72, 21. Juni 1972.

²⁷¹ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 396. Für einen „Lebenslauf bis 1982“ und Kopien persönlicher Unterlagen über die Berufungen nach Wien 1974 und 1981 sei Herrn Prof. GEISSLER auch an dieser Stelle gedankt.

²⁷² Autobiographie: RANG 1976; Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1992, 2880.

²⁷³ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 585ff.

GUNTHER EIGLER²⁷⁴ wurde am 5. März 1930 in Gladbach-Rheydt (Nord-Rheinland) geboren, hat an der Universität Freiburg bei EUGEN FINK²⁷⁵ Philosophie studiert und 1953 auf Grund einer *Dissertation* über „Metaphysische Voraussetzungen in HUSSERLS Zeitanalysen“ (als Buch: Meisenheim 1961) das Doktorat der Philosophie erworben. Er wurde Assistent am Lehrstuhl für Philosophie der Technischen Hochschule Karlsruhe beim ehemaligen Innsbrucker Privatdozenten (1935–38, 1945–52) SIMON MOSER (1901–1988)²⁷⁶. Dort hat er sich 1965 mit einer *Habilitationsschrift* über „Bildsamkeit und Lernen“ (als Buch: Weinheim 1967) für Pädagogik habilitiert, wobei FINK und HEINRICH ROTH (1906–1983)²⁷⁷ – damals an der Universität Göttingen – als auswärtige Gutachter zugezogen worden sind. Schon im gleichen Jahr erfolgte die Berufung zum Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim. Von dort wechselte er 1970 an die Universität Göttingen. Auf dem Gebiet der Didaktik war er durch einige Aufsätze, ein Buch „Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule“ (1971) und die mit VOLKER KRUMM²⁷⁸ verfaßte Studie „Zum Problem der Hausaufgaben“ (1972) ausgewiesen. Allerdings fehlten Lehramtsprüfung und Schulpraxis in einem Lehramt.

HEINZ-JÜRGEN IPFLING²⁷⁹ wurde am 21. Juni 1936 in München geboren und war katholischer Konfession. Nach dem Besuch der Oberrealschule am Wittelsbacher Gymnasium in München hat er am dortigen Institut für Lehrerbildung – der Vorläuferin der 1958 gegründeten Pädagogischen Hochschule – studiert und 1956 bei der Ersten Lehrprüfung den 3. Platz unter 145 Teilnehmern erreicht. Von 1956 bis 1962 hat er als Volksschullehrer gearbeitet, ab 1961 als Ausbildungslehrer im Dienst der Pädagogischen Hochschule München-Pasing. Die Zweite Lehrprüfung hat er mit Auszeichnung auf dem ersten Platz unter 249 Teilnehmern bestanden. Neben dem Lehrberuf hat er ab 1956 an der Universität München Pädagogik, Psychologie, Anthropol-

²⁷⁴ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 287.

²⁷⁵ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 503ff.

²⁷⁶ Über ihn vgl. GOLLER 1989, 197f.; Öster. Lex. 1995, II, 73; Deutsche Biogr. Enzyklopädie, 7, 1998, 228.

²⁷⁷ Bio-Bibliographie: D. HOFFMANN 1990.

²⁷⁸ Über ihn vgl. in diesem Buch Bd. 3, VI.

²⁷⁹ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 624. Für die Erlaubnis zur Einsicht in seinen im AdR, 02 lagernden Personalakt aus der Wiener Assistentenzeit, für zusätzliche Lebensdaten und Kopien aus seinen Berufungsakten sei Herrn Prof. IPFLING auch an dieser Stelle gedankt.

logie und Zeitungswissenschaft studiert. 1963 hat er auf Grund einer von MARTIN KEILHACKER (1894–1989)²⁸⁰ angenommenen *Dissertation* über „Die Illustrierte als Lesestoff der werktätigen Großstadtjugend“ (als Buch unter dem Titel „Jugend und Illustrierte“ 1965) mit dem Prädikat „magna cum laude“ das Doktorat erworben. Er wurde 1962 Assistent von HEITGER an der Pädagogischen Hochschule Bamberg und 1969/70 auch ein Jahr lang an der Wiener Universität, „da ein inländischer Bewerber nicht eruiert werden konnte“. Eine Habilitation ist nicht erfolgt. Seit 1971 lehrte er als außerordentlicher Professor der Pädagogik an der Abteilung Koblenz der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz. An Veröffentlichungen lagen damals außer der Dissertation nur einige Aufsätze vor.

Dieser Besetzungsvorschlag von 1972 galt bei Kennern der Verhältnisse als wenig realistisch. GEISSLER wie EIGLER hatten in Deutschland bereits sehr gute Positionen, sodaß fraglich erschien, ob sie nach Wien wechseln würden. Deshalb lag die Vermutung nahe, daß HEITGER die Liste auf IPFLING hin angelegt hatte. Diesem fehlte aber die Habilitation, auf die das Wissenschaftsministerium in der Regel größten Wert legte. Es gab auch keinen ihr entsprechenden wissenschaftlichen Leistungsnachweis.

Unter diesen Umständen dauerte es ein ganzes Jahr, ehe man sich im Ministerium zu einer Berufung entschloß. Der Ruf ging am 10. Juli 1973 an IPFLING. Er erhielt ein in jeder Hinsicht großzügiges Angebot. Trotz der Verbundenheit mit seinem Lehrer HEITGER hat er jedoch am 27. Mai 1974 abgesagt und einen Ruf auf den ordentlichen Lehrstuhl für Schulpädagogik an der bayerischen Universität Regensburg vorgezogen, der am 30. Jänner 1974 an ihn ergangen war.

Nach dieser Absage des Drittplazierten erging der Ruf im Herbst 1974 an GEISSLER. Bei seiner Verhandlung im Wissenschaftsministerium wurde zum Aufgabenbereich der Lehrkanzel unter anderem folgendes festgelegt: „vor allem Koordination des fachdidaktischen Studienblocks von allgemein-didaktischen Prinzipien her“ und „dazu Organisation von Aufbaustudiengängen für bereits tätige Mittelschullehrer zur Vorbereitung für Lehrfunktionen in den Fachdidaktiken“. Bei der Ausstattung wurden vier Assistentenstellen und eine Unterrichtsmitschau-Anlage samt einer weiteren dafür zuständigen Assistenten-

²⁸⁰ Autobiographie: KEILHACKER 1975.

stelle als notwendig erachtet.²⁸¹ GEISSLER hat den Ruf schließlich abgelehnt, weil das Gehalts-Angebot unzureichend blieb und am Institut keine Räume für die neue Lehrkanzel zur Verfügung standen.²⁸²

Das Wissenschaftsministerium hat daraufhin den Besetzungsvorschlag von 1972 nicht weiter ausgeschöpft und keinen Ruf an EIGLER als Zweit-Gereihten erteilt. Dieser war schon 1973 einem Ruf an die Universität Freiburg gefolgt, wo er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1998 gelehrt hat.

Die Fakultät wurde 1975 zu einem neuen Besetzungsvorschlag aufgefordert. HEITGER hat sich in der Berufungskommission für eine Dreier-Liste eingesetzt, die zunächst ohne Rücksicht auf die Widmung der neuen Professur für (empirische) „Unterrichtsforschung“ nur Anhänger seiner erziehungsphilosophischen Orientierung berücksichtigte.

An erster Stelle²⁸³ hat HEITGER ALOYSIUS REGENBRECHT (1929–) von der Pädagogischen Hochschule Münster vorgeschlagen²⁸⁴. Er war Schulpädagogiker, allerdings weder habilitiert noch durch Publikationen ausgewiesen, aber mit HEITGER seit dessen Münsteraner Zeit befreundet. Seine 1955 von PETZELT angenommene *Dissertation* behandelte „JOHANN MICHAEL SAILERS ‚Idee der Erziehung‘“.

An zweiter Stelle wurde WINFRIED BÖHM (1937–) empfohlen, seit 1974 ordentlicher Professor der Pädagogik an der Universität Würzburg. Er hatte dort 1969 auf Grund einer von ALBERT REBLE²⁸⁵ angenommenen *Dissertation* über „MARIA MONTESSORI. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens“ (als Buch 1969) promoviert und sich 1973 mit der *Habilitationsschrift* „Kulturpolitik und Pädagogik PAUL OESTREICHS“ (als Buch 1973) habilitiert. Auch er war ein persönlicher Freund HEITGERS und teilte als Mitherausgeber der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ dessen erziehungsphilosophische Position.²⁸⁶

²⁸¹ GEISSLER über die Ergebnisse der Verhandlungen in einem Brief an Ministerialrat OTTO DRISCHEL vom 11. November 1974. PAB.

²⁸² Mündliche Mitteilung von Prof. GEISSLER an den Verfasser am 5. Februar 1999. GEISSLER ist 1979 zum zweitenmal in einen Wiener Besetzungsvorschlag aufgenommen worden und hat 1981 den Ruf auf die Professur für Schulpädagogik (Nachfolge WOLF) erhalten, den er 1982 abgelehnt hat. Vgl. in diesem Buch S. 574.

²⁸³ Mündliche Mitteilung HEITGERS vom 10. Februar 1998 an den Verfasser.

²⁸⁴ Biographie in diesem Buch S. 570f.

²⁸⁵ Vgl. in diesem Buch S. 507ff.

²⁸⁶ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 132.

An dritter Stelle ist HEITGER für GÜNTER SCHOLZ (1939–) eingetreten, seit 1975 ordentlicher Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Aachen. Er hatte nach der Ausbildung zum Volksschullehrer an der katholischen Pädagogischen Hochschule Alfeld (Niedersachsen) und drei Jahren im Lehramt von 1967 bis 1970 bei HEITGER in Wien Pädagogik studiert und mit einer *Dissertation* über „*Conversio mentis* als Bildungsprinzip, aufgewiesen an den Soliloquia und den *Confessiones* des AURELIUS AUGUSTINUS“ promoviert. 1974 hat er durch *kumulative Habilitation* an der Pädagogischen Hochschule Aachen die Lehrbefugnis für Allgemeine Pädagogik erworben. Auch er gehörte wie REGENBRECHT und BÖHM der von HEITGER geleiteten Pädagogischen Sektion der Görres-Gesellschaft an.²⁸⁷

HEITGER ist mit seiner Wunschliste in der Fakultät jedoch auf den Widerstand des Altphilologen HANSLIK²⁸⁸ – von 1963 bis 1965 provisorischer Vorstand des Instituts für Pädagogik – und der Psychologen gestoßen. Diese haben durchgesetzt, daß HEITGERS Liste durch die Aufnahme von OLECHOWSKI an erster Stelle neben REGENBRECHT ergänzt wurde. So kam es am 28. Oktober 1975 mit 18 Ja-Stimmen, keiner Nein-Stimme und einer Enthaltung zu folgendem Vierer-Vorschlag an das Ministerium: 1. OLECHOWSKI, REGENBRECHT; 2. BÖHM; 3. SCHOLZ.

Wissenschaftsministerin FIRNBERG hat am 8. Februar 1976 OLECHOWSKI berufen. Er wurde mit Wirkung vom 1. März 1977 zum *Ordentlichen Professor der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik* ernannt²⁸⁹. So ist HEITGERS Absicht durchkreuzt worden, seiner eigenen Fraktion ein Monopol zu sichern und den notwendigen Ausbau der Empirischen Pädagogik zu verhindern. Zwischen der Einrichtung dieser Professur und ihrer Besetzung sind allerdings fünf Jahre ungenutzt vergangen.

RICHARD OLECHOWSKI²⁹⁰ wurde am 7. Mai 1936 in Wien als Sohn eines Kochs geboren, hatte einen älteren Bruder und war katholischer

²⁸⁷ KÜRSCHNER 1996, 1307 ohne nähere Angaben. Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen (März 1998).

²⁸⁸ Über ihn vgl. in diesem Buch S. 494. HANSLIK war der Schwiegervater von JOSEF THONHAUSER, des Wiener Kollegen und späteren Salzburger Assistenten von OLECHOWSKI. Beide waren einander freundschaftlich verbunden und haben sich wechselseitig gefördert.

²⁸⁹ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1995/96, 151.

²⁹⁰ Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 1041; Who is Who in Österreich, ¹¹1993, 1110. Ergänzt durch unveröffentlichte „Biographische Daten“ vom April 1994 (PAB) und ein Interview mit dem Autor am 21. November 1997.

Konfession. Er besuchte das Bundesrealgymnasium in Wien XII und bestand dort 1955 die Reifeprüfung mit Auszeichnung. Von 1955 bis 1962 studierte er an der Wiener Universität Psychologie im Hauptfach bei ROHRACHER, ergänzt durch Philosophie, Pädagogik, Anglistik und Germanistik. An der Kinderklinik hörte er bei ASPERGER auch Heilpädagogik. Als Student schloß er sich der „Katholischen Hochschuljugend“ an. Am 5. April 1962 wurde er auf Grund einer *Dissertation* über „Experimente zum Stimm- und Sprechausdruck beim Lügen“ und der mit Auszeichnung bestandenen Rigorosen zum Doktor der Philosophie promoviert. Anschließend arbeitete er als Psychologe im Justizdienst an der Resozialisierung jugendlicher Rechtsbrecher – von 1963 bis 1972 (ab 1966 freiberuflich) an der Bundesanstalt für Erziehungsbedürftige in Wien-Kaiserebersdorf. Im Wintersemester 1962/63 hielt er seinen ersten Vortrag in der Wiener Katholischen Akademie über „Das Problem der Willensfreiheit vom psychologisch-medizinischen Standpunkt“. 1964 nahm er an dieser Akademie mit einer Vorlesung über „Sozialpsychologie“ eine nebenberufliche Vorlesungstätigkeit auf.²⁹¹ Dadurch kam er in Verbindung mit deren Generalsekretär SCHÖNDORFER. Am 1. März 1966 trat er als Assistent von SCHÖNDORFER in das Institut für Pädagogik ein. Er ist seit 1965 verheiratet und hat zwei Söhne.

Am 4. Februar 1970 erwarb OLECHOWSKI auf Grund einer *Habilitationsschrift* über „Das alternde Gedächtnis. Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener – Ein Beitrag zur andragogischen Grundlagenforschung“ (als Buch 1969) und einer Probevorlesung über „Unterschiede der Effektivität des ‚Sprachlabors‘ bei Kindern und Erwachsenen“²⁹² im Alter von 33 Jahren die Lehrbefugnis als „*Univeritätsdozent für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie*“. Diese Studie ist auf Anregung und im Auftrag des „Verbandes Wiener Volksbildung“ entstanden²⁹³, um die alterungsbedingten Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung zu klären und daraus didaktische Erkenntnisse zu gewinnen. Das Buch bietet einen informativen Bericht über die bisherigen Forschungsergebnisse, der sich durch Klarheit und methodische Strenge ebenso auszeichnet wie durch Konzentration auf deren Auswertung für die Theo-

²⁹¹ Religion, Wissenschaft, Kultur. Vierteljahrsschrift der Wiener Katholischen Akademie. 14. Jg. (1963), 275; 16. Jg. (1965), 247.

²⁹² Am 3. Dezember 1969. AUW, Protokolle der Phil. Fakultät 1969/70, 15. Dezember 1969.

²⁹³ OLECHOWSKI 1969, VIIIff.

rie und Praxis der Erwachsenenbildung. Es war ein Pionier-Beitrag zur empirischen Andragogik, aus dem auch viel für die Pädagogik des Jugendalters zu gewinnen war. Der Versuch von HEITGER, die Habilitation OLECHOWSKIS „mit einem negativen Gutachten ... zu verhindern oder ihn zumindest in die Psychologie abzudrängen, um ‚seine‘ Pädagogik rein zu erhalten“²⁹⁴, ist gescheitert. Es war vor allem SCHÖNDORFER zu verdanken, daß die Empirische Pädagogik an der Universität mit OLECHOWSKI einen kompetenten und engagierten Vertreter fand und das Fach nicht länger auf Philosophische und Praktische Pädagogik beschränkt blieb. Seine Habilitation erfolgte 7 Jahre nach der Promotion.

OLECHOWSKI erhielt für sein Buch den kirchen- und ÖVP-nahen „Kardinal-Dr.Theodor-Innitzer-Förderungspreis“ 1969, aber zu Recht auch Anerkennung seitens der sozialistischen Funktionäre des „Verbandes Wiener Volksbildung“²⁹⁵.

Die innere Entwicklung des Wiener „Instituts für Erziehungswissenschaften“ seit 1977 wurde wesentlich durch die fachlichen und politischen Spannungen mitbestimmt, die zwischen HEITGER und OLECHOWSKI bestanden. Dabei verliefen die politischen Fronten jedoch nicht nach dem einfachen alten Schema „rot-schwarz“ und „katholisch gleich schwarz“, sondern verwickelter. Deshalb ist hier ein Blick auf OLECHOWSKIS Position erforderlich.

OLECHOWSKI war ebenso mit der Katholischen Kirche verbunden wie HEITGER, aber ideen-, schul- und personalpolitisch hat er sich für den sozialdemokratischen Machtbereich engagiert, ohne – nach eigenen Angaben – Mitglied der SPÖ oder des „Bundes Sozialistischer Akademiker“ (BSA) zu sein. Das war zwar damals für bekennende Katholiken noch unüblich, aber es entsprach dem in der Zweiten Republik vollzogenen Rückzug der Kirche aus der Parteipolitik, der Aufkündigung ihres Nahverhältnisses zur ÖVP und ihrer Verständigung mit der SPÖ²⁹⁶. So hinderte auch das Amt des Vizepräsidenten der Wiener Katholischen Akademie (1973–1984) und des Herausgebers ihrer Schriftenreihe „Religion, Wissenschaft, Kultur“ OLECHOWSKI nicht am Einsatz für die „Gesamtschule“ und andere für „progressiv“ gehal-

²⁹⁴ THONHAUSER 1992, 11.

²⁹⁵ Vgl. OLECHOWSKI 1969, X mit seinem Dank an dessen Zentralsekretär (von 1947–1975) WOLFGANG SPEISER (1909–1994) sowie an JOHANN ALTENHUBER (1924–), NORBERT KUTALEK (1933–) und ROMAN ROCEK (1935–).

²⁹⁶ Vgl. MAGENSCHAB 1968; HORNER/ZULEHNER 1997; SCHULTES 1998.

tene Ideen und Vorhaben der Sozialdemokratischen Partei und ihres linksliberalen Umfeldes.

Auf seine Initiative gründeten die Präsidien des „Katholischen Akademikerverbandes Österreichs“ und der „Wiener Katholischen Akademie“ 1977 einen Arbeitskreis „Schulreform“. Er entwarf ein „Modell Neue Mittelschule“ als „gemeinsame Schule für alle 10– bis 14jährigen“ mit starker innerer „Differenzierung in *allen* Unterrichtsfächern“. ²⁹⁷ Mitgearbeitet haben daran unter der Leitung von OLECHOWSKI die späteren Universitätsdozenten bzw. -professoren der Pädagogik KARL HEINZ GRUBER, NIKOLAUS SEVERINSKI, HANS-JÖRG HERBER, WOLFGANG SCHMIDL, WERNER LENZ und JOSEF THONHAUSER ²⁹⁸.

OLECHOWSKI hielt „die Bildungspolitik (im besonderen die Schulpolitik)“ für „die Gesellschaftspolitik von heute“ und warb unter den Katholiken dafür, ihren prinzipiellen Widerstand gegen „Ganztagsschulen“ und „Gesamtschulen“ aufzugeben. ²⁹⁹ Die für den Katholizismus in schulpolitischen Angelegenheiten charakteristische Berufung auf das „Elternrecht“ wertete er unter Hinweis auf die Grundrechte der Kinder als Ausdruck eines „hierarchisch-autoritären Systems“. Es sei „eine unbewiesene Voraussetzung“, „daß die Eltern für ihre Kinder jeweils das Beste wollen“, und man müsse fragen, ob und inwieweit Eltern überhaupt „imstande sind, jeweils zu erkennen, was das Beste für ihre Kinder ist“ ³⁰⁰. Er warnte vor der „Gefahr der Verabsolutierung der Erziehungsfunktion der Familie“ ³⁰¹ und hielt unter Hinweis auf „das Existieren der pluralistischen Gesellschaft ... eine Unterstützung und Förderung der konfessionellen Schule“ – wie sie durch den Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich vom 9. Juli 1962 gewährleistet wurde ³⁰² – für „problematisch“. „Jede Art der Begünstigung einer (der vorherrschenden) Religionsgemeinschaft durch den Staat bringt automatisch eine Benachteiligung der nicht-begünstigten Religionsgemeinschaften oder Ideologieguppierungen mit sich“ ³⁰³.

Diese SPÖ-konformen kulturpolitischen Ansichten waren verbunden mit viel Lob für die laizistisch-egalitäre Schulpolitik OTTO GLÖK-

²⁹⁷ Vgl. OLECHOWSKI/WEINZIERL 1981.

²⁹⁸ OLECHOWSKI 1980a, 86f.

²⁹⁹ OLECHOWSKI 1979, 91 und 102ff.

³⁰⁰ Ebenda, 96.

³⁰¹ Ebenda, 97ff.

³⁰² JONAK/KÖVESI 1990, 1197ff.

³⁰³ OLECHOWSKI 1979, 95.

KELS³⁰⁴ und seiner Mitarbeiter VIKTOR FADRUS³⁰⁵, HANS FISCHL und KARL FURTMÜLLER als Zeugen für das „rote Wien“ der Zwanzigerjahre als „Mekka der Pädagogik“³⁰⁶. Was RICHARD MEISTER damals von seiner Wiener Lehrkanzel aus bekämpft hatte³⁰⁷, wurde nun von einem seiner Nachfolger offensiv propagiert. Als strategische Basis diente ein „*Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung*“, das OLECHOWSKI im Jahre 1986 im Rahmen der „LUDWIG BOLTZMANN-Gesellschaft“, einer SPÖ-nahen „Österreichischen Vereinigung zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung“, gegründet hatte und seither in Personalunion mit seiner Professur und Abteilung im Institut für Erziehungswissenschaften der Wiener Universität leitet.³⁰⁸ Die von OLECHOWSKI herausgegebene Schriftenreihe seines BOLTZMANN-Instituts (zwischen 1987 und 1997 erschienen 12 Bände³⁰⁹) hat den Titel „Schule – Wissenschaft – Politik“ und bringt auch damit das Interesse an politischem Wirken zum Ausdruck. Der schulpolitischen Breitenwirkung diente die Mitarbeit an den „Internationalen OTTO-GLÖCKEL-Symposien“ samt Mit-Herausgabe ihrer Protokoll-Bände. Der Einflußnahme auf die maßgebende pädagogische Zeitschrift Österreichs „Erziehung und Unterricht“ diente der Umstand, daß OLECHOWSKI als einziger Universitätspädagoge die „redaktionelle Beratung für pädagogisch-wissenschaftliche Beiträge“ leistet. Für sein wissenschaftliches und schulpolitisches Wirken wurde er 1996 mit der OTTO-GLÖCKEL-Medaille der Stadt Wien ausgezeichnet.³¹⁰ Die anhaltende Wertschätzung der Katholischen Kirche für ihn wurde am 4. Oktober 1997 durch die Aufnahme in den Ritterorden vom Heiligen Grab zu Jerusalem³¹¹ ausgedrückt.

Nach diesem Blick auf die weltanschaulich-politischen Aspekte seines Wirkens nun zu den erziehungswissenschaftlichen. Seine *Antritts-*

³⁰⁴ Vgl. WEINZIERL 1981 und in diesem Buch S. 189ff.

³⁰⁵ Vgl. in diesem Buch S. 190.

³⁰⁶ OLECHOWSKI 1994, 364 und 366.

³⁰⁷ Vgl. in diesem Buch S. 374 und 381.

³⁰⁸ Vgl. die jährlichen Geschäftsberichte der LUDWIG BOLTZMANN-Gesellschaft von 1986 bis 1995. Im Geschäftsbericht 1995, 124f. Der Name der Gesellschaft erinnert an den österreichischen Physiker LUDWIG BOLTZMANN (1844–1906). Über ihn vgl. BRODA 1986.

³⁰⁹ Die Bände 1 bis 5 im Wiener sozialdemokratischen Verlag Jugend und Volk; die folgenden Bände ab 1993 im Verlag Peter Lang in Frankfurt am Main.

³¹⁰ KÜRSCHNER 1996, 1041.

³¹¹ Über diesen Orden vgl. Lexikon für Theologie und Kirche, 2. Auflage, Bd. 5, Freiburg 1986 (Herder), 123.

vorlesung hat er am 14. November 1977 über „Lernen als Prinzip der Selbstverwirklichung“ gehalten. Sie galt der Erläuterung der allgemein anerkannten „Thesen“, daß der Mensch „die Möglichkeit zur Reflexion“ hat und daß „das reflexive Denken ... durch Lernprozesse positiv beeinflusst“ wird.³¹² Es handelte sich um einen anthropologischen Text ohne näheren Bezug zur Pädagogik.

In seinen *Vorlesungen* hat OLECHOWSKI mit jährlicher Wiederkehr eine „Einführung in die empirischen Forschungsmethoden“, „Allgemeine Unterrichtslehre“ (ab 1989 „Theorie des Unterrichts“ genannt), „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ und (ab 1985) „Theorie der Schule“ angeboten. Dabei hat er sich auf die psychologische Seite dieser Themen beschränkt und auf jene Phänomene, die exakter empirischer Forschung zugänglich sind. Dementsprechend war auch seine „Theorie des Unterrichts“ viel stärker auf lernpsychologische Grundlagen konzentriert als auf die Methodik des Unterrichtens. Das zeigt die Gliederung dieser Vorlesung: „1. Lerntechniken (mit praktischen Hinweisen für effektives Lernen und ein dauerhaftes Einprägen); 2. Lerntheorien und ihre Anwendung in der schulischen Praxis; 3. Differentialpädagogische Lernforschung (Besonderheiten des Lernvorgangs aufgrund der individuellen Eigenart des Lernenden); 4. Interaktionsformen zwischen Lehrer/Lehrerin und Schülern/Schülerinnen; 5. Probleme der Schulorganisation und der Schulentwicklung (im Zusammenhang mit der Frage einer sinnvollen Schülerdifferenzierung bzw. einer Individualisierung im Lernprozeß)“.³¹³ OLECHOWSKI ist in Denkweise und Forschungsinteressen zeitlebens ein wissenschaftlicher Psychologe geblieben, der zur klassischen Pädagogik wenig Beziehung hatte.

In den *Seminaren* wurden Fragen der „Schulorganisation (Gesamtschule, Ganztagschule, Tagesheimschule, Alternativschulen)“, der Schülerbeurteilung, der Beobachtung, Planung und Gestaltung von Unterricht behandelt. Im Zentrum standen „Reformprobleme der Sekundarstufe I (Gesamtschule)“ und „Tests im Bereich von Schule und Erziehung“, „Projektive Tests“, „Übungen aus pädagogischer Diagnostik“, „Diagnostische Urteilsbildung“ und „Leistungsbeurteilung“. Die schulreformerische Thematik hing mit der psychodiagnostischen eng zusammen, weil OLECHOWSKI das empirische Hauptargument zu-

³¹² OLECHOWSKI 1978, 15.

³¹³ Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis der Studienrichtung Pädagogik, Studienjahr 1992/93, Spezieller Teil, 17.

gunsten von Gesamtschulen in der „technische(n) Unmöglichkeit einer begabungsgerechten Schülerselektion“ im 10. Lebensjahr sah.³¹⁴ Weitere Seminarthemen waren: „Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung“, „Der Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft“ (1980), „Der Beitrag der Schule zur Entwicklung affektiver und sozialer Dimensionen“, „Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung“, „Gewalt in der Schule“ (1984).³¹⁵

Die Beschränkung auf vier jährlich wiederkehrende Einführungsvorlesungen und relativ wenige Seminarthemen erleichterte OLECHOWSKI die Konzentration auf Forschung, Nachwuchsförderung und eine langfristige schulpolitische Strategie mit „intensive(r) kontinuierliche(r) Öffentlichkeitsarbeit“.³¹⁶

OLECHOWSKI hat zwischen 1979 und 1999 folgende 52 *Dissertationen* als erster Begutachter angenommen³¹⁷:

NIKOLAUS SEVERINSKI: Die Geschichte der „Glöckelschen Einheitsschulidee“ (1979);

ULRIKE HOHR: Politische Bildung in der Arbeiterbildung (1980);

EVA NOVOTNY: Was leistet die Sonderschule? (1981);

KARIN SCHABEL: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Schulorganisation (1981);

ERNA ZISSER: Verkehrserziehung in Österreich. Kritische Bilanz und empirische Überprüfung des Standardprogrammes für die 3. Schulstufe (1981);

RUDOLF THURI: Die pädagogische Relevanz der Bildung für Spitzensportler nach Beendigung der aktiven Zeit (1981);

GABRIELE PARIZEK: Reintegration von Sonderschülern (1982);

MARIA SINGER: Der geschlechtsspezifische Comic-Konsum zwölf- bis dreizehnjähriger Kinder und seine Bedeutung hinsichtlich einer emanzipativen Erziehung (1982);

RUTH ULBIG: Der Einfluß des Arbeitstempos auf den Lerngewinn verschiedener Altersgruppen im programmierten Unterricht (1982);

WALTER WEIDINGER: Ganztagschule und familiäre Erziehung – ein Interessenkonflikt? (1982);

GABRIELE HESSLER: Mediale Wirkung des Medienverbundprogrammes „Warum Christen glauben“ unter besonderer Berücksichtigung des Faktors „Einstellung“ (1983);

HILDEGARD JUTTA JUDEX: Schichtenzugehörigkeit von Schülern der allgemeinen Sonderschule in verschiedenen Wiener Gemeindebezirken (1983);

DORIS LAMPEL: Verbale Beurteilung und Schulangst (1983);

SUSANNE LOUDON-DONNER: Einstellungen von Eltern zur Schullaufbahn ihrer Kinder (1983);

³¹⁴ OLECHOWSKI 1994, 369.

³¹⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen 1977 bis WS 1999/2000. A.U.W.

³¹⁶ OLECHOWSKI 1987, 43f.

³¹⁷ Nach: ZfP 26(1980) bis 46(2000), 503f.

- BRIGITTA SCHEIBER: Beziehungen zwischen sprachlichen Fähigkeiten, Schulleistung, Extraversion und Beliebtheit bei Hauptschülern auf der 6. Schulstufe (1983);
- ELFRIEDE SCHWARZ: Soziales Lernen und Schulorganisation (1983);
- HERMANN JUNG: Einstellungsänderungen im Rahmen der Grundwehrdienstausbildung beim österreichischen Bundesheer (1983);
- KARIN MATZNER: Schulversuche an Wiener Berufsschulen (1984);
- ROSWITHA ROSENTHAL: Berufsausbildung – Chance zur Integration (1984);
- GERHARD HAGER: Vergleich der Schulleistung aus Mathematik an Ganztags Hauptschulen und Hauptschulen der derzeitigen Schulorganisation (1985);
- GOTTFRIED REISINGER: Differenzierung des Mathematikunterrichts auf der 5. Schulstufe – Anwendung des Unterrichtsgegenstandes Mathematik auf das Heterogenisierungsmodell der Neuen Mittelstufe (1985);
- VERONIKA SPULLER: Die Rekrutierung der Schüler an katholischen Privatschulen (1985);
- EDELTRAUD WEDL-STAGEL: Asthmaleidende Kinder – Erziehungsverhalten ihrer Mütter (1985);
- CHRISTINE HAUG: Kreativität sprachbehinderter Kinder (1986);
- HERTA MEYER: Effizienz ambulanter Behandlung von jugendlichen Drogenkonsumenten (1984);
- ELISABETH PERSY: Schulangst und deren Ausprägung in Abhängigkeit der Schulorganisationsform, unter besonderer Berücksichtigung der Ganztagschule (1985);
- EDITH TÖNIES: Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit Mathematikschularbeitstexten. Untersuchung der Formulierungen von Mathematikschularbeitstexten der ersten Klassen einer Wiener AHS (1986);
- ISABELLA WADL: Zweiter Bildungsweg im kaufmännischen Ausbildungsbereich (1986);
- JOSEF STEFAN SCHNELLER: Schulweg und Schulerfolg (1986);
- MANFRED SCHÖNAUER: Versuch einer Methodologie über die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis und deren Konsequenzen für die Pädagogik (1986);
- JOSEF PAMMER: Die Einflußnahme der Pflichtschullehrer auf das Profil der Schule (1987);
- GERTRUDE RIEDEL: Modernes Kind – traditionelles Märchengut. „Märchen – ein positives Element in der Erziehung“ (1987);
- MONIKA SCHULZ: Aspekte weiblicher Sozialisation und ihr Zusammenhang mit Depression, Dependenz und Angst am Beispiel zukünftiger Kindergärtnerinnen (1987);
- ELISABETH BÖHNEL: GLÜCKELS Konzept der Reform der Pflichtschullehrerausbildung – eine pädagogische Vision? (1988);
- PETER SEITZ: Leistungsmotivation und Bildungsaspiration als affektive Determinante unterschiedlicher Schulwahl vergleichbarer Schüler der AHS und der HS? (1988);
- GABRIELLE ZUNA-KRATKY: Zusammenhang zwischen Sozialverhalten, Abbau sozialer Angst und Leistungsmotivation im projektorientierten Unterricht Polytechnischer Lehrgänge (1988);
- VERONIKA LASKA: Berufseinstellung und soziales Handeln bei diplomiertem Krankenpflegepersonal. Einstellung und Verhalten von diplomiertem Krankenper-

- sonal in alltäglichen Situationen im Krankenhaus – betrachtet aus erziehungswissenschaftlicher Position (1989);
- JOSEF RAMPITSCH: Der Schulversuch „Verbale Beurteilung an der Grundschule“. Eine Befragung von Eltern, Schülern und Lehrern (1989);
- LIESELOTTE RENKIN: Untersuchung über die Determinanten der Integration jugendlicher vietnamesischer Flüchtlinge im Gastland Österreich (1989);
- WERNER WALDHÄUSER: Innere Differenzierung in heterogenen Stammklassen am Beispiel Physik/Chemie in der 4. Klasse der Hauptschule (1990);
- JUDITH GRÜNEIS: Die Effektivität von Fördermöglichkeiten in der Vorschulklasse (1991);
- EVA LETTENBICHLER: Die Lehrerpersönlichkeit im Spannungsfeld zwischen Selbsteinschätzung und Beurteilung durch ihre Schüler (1991);
- MICHAEL KELLNER: Weiterbildungsverhalten der Wiener AHS-Lehrer. Empirische Untersuchung (1992);
- HELGA BROSCHE: Das Fach Zeitgeschichte/Politische Bildung an Handelsschulen in seiner Bedeutung für die politische Sozialisation. Empirische Untersuchung zum Unterricht in Zeitgeschichte/Politische Bildung und zur Erprobung eines geschichtsdidaktischen Konzeptes in den zweiten Klassen der Handelsschulen im Burgenland (1996);
- SONJA KLAUSBERGER: Das Unterrichtspraktikum – der Beginn einer Lehrerkarriere? Eine empirische Untersuchung über Ausbildung, situative Bedingungen, Befindlichkeit und Schwierigkeiten der Unterrichtspraktikanten unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsfächer (1997);
- PETRA SUSANNE OSWALD-ULREICH: Die Hausaufgabenproblematik: Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung und Präsentation der Ergebnisse einer Elternbefragung in der 1. Klasse der AHS (1997);
- MARKUS LOEW: Die Lehrpläne für die Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen in Österreich im 20. Jahrhundert: Vergleichende Darstellung vom Ende der österreichisch-ungarischen Monarchie bis zur Gegenwart (1998);
- BERNHARD SALZGER: Mathematik und Deutsch aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Untersuchung in der 7. und 8. Schulstufe (1998);
- JOSEFA ANNA WIDMANN: Schulautonomie an der Hauptschule in Niederösterreich (1998);
- EVA MARIA BURGER: Sonderpädagogische Zentren in Niederösterreich – Probleme der Integration (1998);
- JOSEF VOGLSINGER: Schule in Bewegung. Eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen innovativer Unterrichtsgestaltung und dessen Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit, die Motivation und das soziale Verhalten von Schülern in der Grundschule (1998);
- DAGMAR EISTEL: Die Scheidung der Eltern aus der Perspektive des Kindes (1999).

Von OLECHOWSKIS Assistenten haben KARL GARNITSCHNIG, NIKOLAUS SEVERINSKI, GÜNTER HANISCH und ROBERT HUTTERER die Lehrbefugnis als Universitätsdozenten erworben. Durch seine Doktoranden und Habilitanden hat OLECHOWSKI wesentlich zur Förderung von For-

schung und wissenschaftlichem Nachwuchs auf dem Gebiet der empirischen Schulpädagogik beigetragen.

Zu dieser Leistungsbilanz gehören auch die am „BOLTZMANN-Institut für Schulentwicklung“ seit 1986 mit vier zusätzlichen angestellten sowie vielen freien Mitarbeitern durchgeführten Forschungsprojekte, Tagungen und Enqueten. Die Untersuchungen erstreckten sich hauptsächlich auf folgende Themen: „Unterricht ohne Leistungsgruppen in Mathematik und Englisch auf der 5. Schulstufe“, „Gesamtschule versus traditionelle Schule“, „Die GLÖCKELsche Schulreform und das gesellschaftliche Bewußtsein“, „Begabungsförderung“, „Die Wiener Hauptschule in den Augen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer“, „Formen schulischer Differenzierung“, „Auswirkungen der Heterogenisierung“ (d.h. des Wegfalls von Leistungsgruppen in Hauptschulen), „Förderung von behinderten und nichtbehinderten Grundschulkindern in Integrationsklassen durch Lernmaterialien und Lernsituationen“, „Multikulturelle Gesellschaft – interkulturelles Lernen“.

Im Zentrum stand seit 1992 „Ein empirisches Großprojekt: Evaluierung des Schulversuches ‚Mittelschule‘“, der an elf Schulstandorten in Wien eingerichtet worden war. Es handelte sich dabei wie zu GLÖCKELs Zeiten in den frühen Zwanzigerjahren³¹⁸ um den „gemeinsamen Unterricht für alle Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I ..., d.h. die im geltenden Regelschulsystem vorgesehene Trennung nach ‚Hauptschülern‘ und ‚Schüler für höhere Schule‘ entfällt“³¹⁹. „Diesem Projekt ... kommt besondere bildungspolitische Bedeutung zu, weil durch die Durchführung dieses Projektes eine gewisse Chance besteht, das Problem der schulischen Weiterentwicklung im Mittelstufenbereich, das derzeit politisch blockiert ist, (eine parlamentarische Zweidrittelmehrheit wäre erforderlich!) einer Lösung näher zu bringen“³²⁰. Auch bei kleineren Projekten hat dieser strategische schulpolitische Gesichtspunkt mitgespielt. So brachte zum Beispiel 1990 die Befragung von nicht mehr als 199 (!) der damals 3.131 Wiener Hauptschullehrerinnen und -lehrer³²¹ „das Ergebnis, daß 57,8 Prozent der Befragten die Frage nach einer gemeinsamen Schule (aller zehn- bis 14/15jährigen) zustimmend, 33,7 Prozent ablehnend beantworteten. Diese Er-

³¹⁸ Vgl. in diesem Buch S. 189ff.

³¹⁹ Geschäftsbericht 1995 der LUDWIG BOLTZMANN-Gesellschaft, 125.

³²⁰ Geschäftsbericht 1992, 104.

³²¹ BMfU: Österreichische Schulstatistik 1990/91 (Heft 40), 265.

gebnisse ... bieten eine gute Grundlage für die weitere Schulentwicklungsstrategie im Bereich der Sekundarstufe I“.³²²

Bei diesen vielseitigen Aktivitäten blieb OLECHOWSKI wenig Zeit für größere *Publikationen*. An Monographien ist der Habilitationsschrift nur noch ein schmales Buch über „Das Sprachlabor. Theorie – Methode – Effektivität“ (1970) gefolgt, das 1973 eine zweite Auflage erfahren hat und auch ins Japanische übersetzt worden ist. Es handelte sich um einen Literaturbericht samt den Ergebnissen eigener Experimente über den Nutzen von Sprachlabors verschiedener Typen als „Sprachübungsgeräten“ im Englisch-Unterricht jugendlicher und erwachsener Schüler. 1976 erschien ein umfangreicher Handbuch-Beitrag über die „Psychologie der Erwachsenen“. Darin wurden der Forschungsstand unter strengen wissenschaftsmethodischen Gesichtspunkten dargestellt und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung gezogen. Dazu gehörte unter anderem die Empfehlung, sie durch die Ausstellung von Zeugnissen in das „Berechtigungswesen“ zu integrieren, weil realistischere Weise nur bei wenigen Menschen mit „primären“ Motiven des Interesses an der Sache um ihrer selbst willen gerechnet werden könne, während die meisten „sekundäre“ Motive wie Erwerb von Berechtigungen zum sozialen und beruflichen Aufstieg brauchen, um zu lernen.³²³

Zwischen 1977 und 1999 hat OLECHOWSKI rund 50 Aufsätze veröffentlicht. Sie sind vorwiegend der Forschungsmethodologie sowie einigen empirischen Grundlagen der Schulreform und normativen Postulaten für sie gewidmet. Daneben wurden auch sexualpädagogische Themen und die Geschichte der Schulpolitik in Österreich³²⁴ seit 1918 behandelt. Stets war OLECHOWSKI um Objektivität der Darstellung bemüht und hat auch bei seinem Eintreten für die Gesamtschule deren ungelöstes Hauptproblem, die differenzierte Förderung *aller* Schüler, nie aus den Augen verloren. Den ab 1970 durchgeführten „Schulversuchen“ zur Erprobung von Gesamtschulen hat er freimütig mit guten methodologischen Gründen jeden wissenschaftlichen Wert als Entscheidungsgrundlage für die Schulreform abgesprochen und gewarnt: „Die Wissenschaftsgläubigkeit unserer Zeit könnte hier zu einer echten

³²² Geschäftsbericht 1990, 101.

³²³ OLECHOWSKI 1976, 238f.

³²⁴ OLECHOWSKI 1975, 1983a und 1985.

Gefahr werden!“³²⁵ Er ist auch gegenüber den Erwartungen und Versprechungen seiner schulpolitischen Freunde nüchtern und realistisch geblieben.

„Die strikte Abstinenz von Lösungsvorschlägen“, die er sich um der „Objektivität“ willen zunächst auferlegt hatte, hat er später allerdings aufgegeben, weil sie mit seinem Engagement für die Schulreform unvereinbar war. Diese Entscheidung ist jedoch im klaren Wissen darüber erfolgt, daß Lösungsvorschläge „immer – sofern es sich nicht um den seltenen Fall einer ‚Patentlösung‘ handelt – untrennbar mit persönlichen Einstellungen und Überzeugungen verbunden“ sind und „meist, oft auch notwendigerweise, kurzschlüssig ideologisch“ verfahren.³²⁶ Für die Erziehungswissenschaft hat er aber stets am methodologischen Prinzip der Intersubjektivität im Sinne empirischer Nachprüfbarkeit von Behauptungen und am Ideal des „naturwissenschaftlich orientierten Experiments“ festgehalten.³²⁷ Bei aller methodischen Strenge hat er den Willen zur Praxisnähe gehabt und die „Transzendental-kritische Pädagogik“ HEITGERS wie die „Hermeneutische“ und die „Neomarxistische Pädagogik“ zu jenen „nicht empirisch ausgerichteten“ Ansätzen gezählt, „die gar keine Praxisnähe suchen“.³²⁸

20 e. HELMUT ENGELBRECHT ALS LEHRBEAUFTRAGTER UND HONORARPROFESSOR FÜR „GESCHICHTE DES ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSWESENS“ SEIT 1969

Seit dem Tod des Privatdozenten für Geschichte der Pädagogik KARL WOTKE³²⁹ im Jahre 1929 hat an der Wiener Universität ein Spezialist für dieses Gebiet gefehlt. 40 Jahre später hat SCHÖNDORFER den Gymnasiallehrer HELMUT ENGELBRECHT, der bis dahin erst als Regionalhistoriker für Niederösterreich hervorgetreten war, als Lehrbeauftragten für „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ gewonnen. Die Wiener Lehramtskandidaten hatten über dieses Gebiet eine zweistündige Pflichtvorlesung zu besuchen. Sie war ab 1965 zunächst vom

³²⁵ OLECHOWSKI 1975, 234. Zur Kritik der Gesamtschulversuchs-Begleitforschung vgl. auch 1983 und 1994a, 15ff. Ein Alternativ-Vorschlag bei OLECHOWSKI 1975a.

³²⁶ OLECHOWSKI 1975, 225.

³²⁷ OLECHOWSKI 1994, 20ff.

³²⁸ Ebenda, 14.

³²⁹ Vgl. in diesem Buch S. 352ff.

Ministerialrat OTTO TIMP³³⁰ gehalten worden. Das konnte jedoch keine Dauerlösung sein, weil dieser weder historisch noch erziehungstheoretisch ausreichend vorgebildet war und wegen seines Hauptberufes im Unterrichtsministerium auch keine Zeit zum Nachholen gründlicher Studien hatte. Die Entscheidung, ihn durch ENGELBRECHT zu ersetzen, hat sich für die Historische Pädagogik in Österreich günstig ausgewirkt. ENGELBRECHT hat sich der neuen Aufgabe mit aller Kraft gewidmet und ist in knapp zwei Jahrzehnten zum bedeutendsten Vertreter dieses Faches in der Geschichte der Pädagogik an den österreichischen Universitäten geworden. Am 23. Jänner 1987 wurde er durch die Ernennung zum Honorarprofessor ausgezeichnet.³³¹ 1992 wurde er von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften zum Mitglied ihrer „Kommission für Philosophie und Pädagogik“ gewählt. 1998 hat ihm die Universität Klagenfurt das Ehrendoktorat verliehen³³².

HELMUT ENGELBRECHT³³³ wurde am 13. November 1924 in Yspser (Bezirk Melk, Niederösterreich) als Sohn eines Gendarmeriebeamten geboren, war katholischer Konfession und hatte zwei Geschwister. Er besuchte das Gymnasium in Krems, wo er 1942 den Reifevermerk mit sehr gutem Erfolg erhielt. Es folgten drei Jahre im Reichsarbeitsdienst und als Soldat der deutschen Wehrmacht in Norwegen, Frankreich und Rußland. Nach kurzer amerikanischer Kriegsgefangenschaft studierte er ab Herbst 1945 an der Universität Wien Geschichte, Germanistik und Philosophie. 1948 erwarb er das Lehramtsprüfungszeugnis für die Fächer Geschichte und Deutsch, 1950 jenes für den Philosophischen Einführungsunterricht. Schon am 20. Dezember 1948 wurde er auf Grund einer historischen *Dissertation* über „Die österreichischen Mitarbeiter der Historisch-politischen Blätter zwischen 1867 und dem Jahrhundertende“ mit Auszeichnung zum Doktor der Philosophie promoviert. Ab 1948 war er als Mittelschullehrer in Wiener Neustadt, Baden, Stockerau und von 1954 bis 1970 an der Realschule Krems tätig; von 1970 bis 1989 als Direktor des Bundesgymnasiums in Krems. Er gehörte der „Vereinigung Christlicher Lehrer an den höhe-

³³⁰ Vgl. in diesem Buch S. 495ff.

³³¹ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1995/96, 153. AUW.

³³² Vgl. LECHNER 1998 und 1999.

³³³ Angaben nach zwei Typoskripten von ENGELBRECHT: „Daten und Fakten zum Curriculum vitae“ und „Wissenschaftlicher Werdegang“ (4 Seiten) von 1995 im PAB, für deren Überlassung auch an dieser Stelle gedankt sei. Kurzbiographie: KÜRSCHNER 1996, 298.

ren Schulen Österreichs³³⁴ an und war seit 1961 als Landesobmann für Niederösterreich sowie von 1967 bis 1978 als Bundesobmann tätig. Zu deren 50jährigem Bestand hat er 1970 die Festschrift „Christlicher Lehrer in moderner Zeit“ herausgegeben³³⁵. Sie enthält auch eine von ihm verfaßte Geschichte der Vereinigung zwischen 1920 und 1970. ENGELBRECHT ist verheiratet und hat drei Kinder.

Seit seiner Studienzeit an wissenschaftlicher Arbeit interessiert, hat er sich zunächst mit der Didaktik und Methodik seiner Fächer, mit Schulreformproblemen und mit der Lokalgeschichte von Krems befaßt. Frühe pädagogische Aufsätze behandelten den „Philosophische(n) Einführungsunterricht in der Sicht der Schüler“ (1966), „Wege zur Demokratisierung unseres Schulwesens und zu echter Begabtenförderung“ (1968), „Fragwürdigkeiten der Schülerbeurteilung“ (1971), die Diskussion über die „Einheitsschule“ im 19. und frühen 20. Jahrhundert bis zu GLÖCKELS Schulreformprogramm (1971), die „Problematik der Orientierungsstufe“ (1974) sowie Fragen der schulischen Sexualerziehung, der Gesundheitserziehung, des Geschichtsunterrichts und der Rechtskunde als Unterrichtsstoff (1975). Diese Studien hätten auch zur Vorbereitung einer Habilitation für Schulpädagogik dienen können. Tatsächlich hat SCHÖNDORFER 1969 im Kommissionsbericht der Fakultät über seine Nachfolge auf der Lehrkanzel für Schulpädagogik erwähnt, daß die Habilitation von ENGELBRECHT geplant, aber noch nicht erfolgt sei. Deshalb komme er für einen Listenplatz nicht in Betracht.³³⁶

1978 hat ENGELBRECHT „Kritische Bemerkungen zur Situation der Schulpädagogik und zu den Aufgaben eines Instituts für Gymnasialpädagogik“ veröffentlicht. Ein solches der Universität Wien angeschlossenes Institut müßte „personell und finanziell reich ausgestattet sein“. Dann würde es – „verbunden mit pädagogischen Zentren, wie sie die Seminare für Berufspraxis in den einzelnen Bundesländern darstellen könnten“ – „zur Effizienz unseres Schulwesens mehr beitragen als jede andere Maßnahme“.³³⁷ Dieses Programm mußte als Hinweis darauf verstanden werden, daß die Lehrkanzel für Schulpädagogik am damaligen Institut für Pädagogik der Wiener Universität unter SCHÖNDORFER und WOLF allein dieser Aufgabe nicht gewachsen gewesen ist.

³³⁴ Bis 1962 „Vereinigung christlicher Mittelschullehrer Österreichs“. Zur Geschichte dieses Lehrvereines vgl. ENGELBRECHT 1970, 1–40 und 1978, 121ff.

³³⁵ ENGELBRECHT 1970.

³³⁶ Vgl. in diesem Buch S. 563.

³³⁷ ENGELBRECHT 1978, 36.

Die Lehramtsstudenten hätten damals noch immer den „Eindruck ..., daß die Pädagogik nur so nebenbei ... betrieben werden könne“. ENGELBRECHT fügte allerdings seiner Forderung, die Erziehungswissenschaft müsse endlich „allgemein ernst genommen werden“, den bezeichnenden Satz hinzu: „doch nur Leistungen vermögen ihr Anerkennung zu verschaffen“. „Für Dilettanten sollte in keinem Bereich ... Platz sein. Eine erfolgreiche wissenschaftliche Pädagogik könnte sie in Grenzen weisen“.³³⁸

ENGELBRECHT hat sich also nicht von vornherein der Historiographie der Erziehung zugewendet, sondern ist publizistisch auf vielen Gebieten tätig gewesen. 1967 hat er an der Wiener Universität zunächst den bis dahin von SCHÖNDORFER ausgeübten Lehrauftrag für „Besondere Unterrichtslehre in Philosophie“ übernommen und bis 1972 versehen. Erst durch den 1969 erhaltenen erziehungshistorischen Lehrauftrag kam es zur Konzentration auf die Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Das Interesse daran ist vor allem durch lokalhistorische Forschungen über das Wirken von VINCENZ EDUARD MILDE³³⁹ als Schul-Distrikts-Aufseher und Direktor der Philosophischen Lehranstalt in Krems geweckt worden.³⁴⁰ Aus ihnen gewann er die Erkenntnis, „daß die historischen Phänomene ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ nicht – wie meist üblich – isoliert, sondern im Kontext mit politischen, sozialen, ökonomischen, demographischen und kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen“ interdisziplinär untersucht werden müssen und daß dafür in Österreich viele Vorarbeiten noch fehlten.³⁴¹

Mit bewundernswertem Fleiß hat ENGELBRECHT neben seinem Beruf ein monumentales Werk über die „*Geschichte des österreichischen Bildungswesens*“ geschaffen, das zwischen 1982 und 1988 in fünf Bänden erschienen ist. Auf rund 3000 Seiten bietet es nach Art eines Handbuches einen quellenmäßig sorgfältig belegten und sehr detaillierten Einblick in alle wesentlichen Entwicklungsstränge des Unterrichtswesens vom Mittelalter bis zur Gegenwart in enger Verknüpfung mit der politischen, der Sozial- und der Kulturgeschichte. 1995 ist es durch einen Bildband „Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ ergänzt worden. Damit besitzt Österreich nach der verdienstvollen frühen Gesamtdarstellung der

³³⁸ Ebenda, 42.

³³⁹ Vgl. in diesem Buch S. 233ff.

³⁴⁰ Vgl. ENGELBRECHT 1967, 1968, 1977.

³⁴¹ ENGELBRECHT: Wissenschaftlicher Werdegang, 2. Ähnlich bei ENGELBRECHT: Geschichte, 1, 1982, 7.

„Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens“ aus liberal-deutschnationaler Sicht, die der Mittelschulprofessor GUSTAV STRAKOSCH-GRASSMANN (1869–1941)³⁴² im Jahre 1905 veröffentlicht hat, erstmals ein erziehungshistoriographisches Standardwerk von international anerkanntem Rang.

Wie in der Historiographie der Erziehung üblich spiegelt allerdings auch dieses Werk viel von der begrifflichen Unklarheit wider, unter der die Allgemeine Pädagogik noch weithin leidet. Im Wiener allgemein-pädagogischen Milieu von MEISTER, SCHÖNDORFER, WOLF und HEITGER entstanden, bleiben ENGELBRECHTS „terminologische Festlegungen“ der Grundbegriffe „Erziehung“, „Bildung“, „Ausbildung“, „Unterricht“ und „pädagogische Führung“ verschwommen und mißverständlich.³⁴³ Mit dem Reichtum, den dieses Werk an erziehungshistorischem Wissen erschließt, hält der Grad der darin erreichten erziehungstheoretischen Genauigkeit nicht Schritt.

Neben der Arbeit an seinem Hauptwerk hat ENGELBRECHT auch noch Spezialgebiete gepflegt. Davon zeugen rund 100 Artikel und die Bücher „Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluß. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich“ (1978) und „Relikt oder Zukunftsmodell? Zur Geschichte der katholischen Privatschulen in Österreich“ (2000). Stets war er auch darum bemüht, „durch die kritische Offenlegung der Herkunft, der Entwicklungsbedingungen und der Verlaufsformen schulischer Einrichtungen ... zur Versachlichung der Schulreformdiskussion unserer Tage beizutragen“.³⁴⁴

ENGELBRECHT war ähnlich wie MILDE und WILLMANN für die Pädagogik in Österreich ein Glücksfall. Seine Leistung als Erziehungshistoriker ist jener dieser beiden Systematiker der Pädagogik vergleichbar. Was die „Österreichische Gruppe“ der 1890 in Berlin gegründeten „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“³⁴⁵ zwischen 1894 und 1934 angestrebt und vorbereitet hatte³⁴⁶, ist von ihm im Alleingang fortgeführt und – soweit es einem Einzelnen möglich ist – verwirklicht worden. Er hat auch den Mut gehabt, die Versäumnisse der Universitätspädagogen wie der 1936 in der Akademie der Wissenschaften eingerichteten „Kommission für Geschichte der Erziehung

³⁴² Vgl. ENGELBRECHT 1979, 195; LECHNER 1992.

³⁴³ ENGELBRECHT: Geschichte, 1, 1982, 24f.

³⁴⁴ ENGELBRECHT: Werdegang, 4; ähnlich in: Geschichte, 1, 1982, 7.

³⁴⁵ Vgl. KNABE 1905 und in diesem Buch S. 353.

³⁴⁶ Vgl. ENGELBRECHT: Geschichte, 1, 1982, 39ff.

und des Unterrichts³⁴⁷ auf dem Gebiet der pädagogischen Historiographie öffentlich zu kritisieren: „Von systematischer Forschung und einer auf methodenkritischen Auseinandersetzungen aufbauenden Fortentwicklung dieser Disziplin kann kaum gesprochen werden“. „Erst die Schaffung einer Lehrkanzel für historische Pädagogik könnte kontinuierliche Fortschritte auf diesem Gebiet gewährleisten“³⁴⁸. An der Wiener Universität ist dieser Gedanke nicht aufgegriffen worden, aber an der Universität Klagenfurt wurde 1986 eine „Abteilung für Historische Pädagogik“ eingerichtet. Sie wird von ELMAR LECHNER geleitet und zu einer nationalen Forschungsstelle für das von ENGELBRECHT so erfolgreich bearbeitete Gebiet ausgebaut.³⁴⁹

20 f. HABILITATIONEN

Als Folge der vierzigjährigen nachwuchspflegerischen Versäumnisse von MEISTER bis SCHWARZ mußte im Wiener Institut für Pädagogik zu Beginn der Expansionsphase um 1965 personell am Nullpunkt angefangen werden. Auch nach EDER, der 1964 an die Universität Graz berufen worden war, gab es noch lange keinen Assistenten, der ein wissenschaftliches Studium der Pädagogik mit einer pädagogischen Dissertation als Abschluß aufzuweisen hatte. SCHÖNDORFER mußte mit einer Latinistin (SWOBODA), einem Historiker (THONHAUSER) und einem Psychologen (OLECHOWSKI) als Assistenten beginnen. Er konnte nur hoffen, daß diese Fachfremden sich nachträglich in das für sie wie für ihn selbst neue Fach einarbeiten werden. Unter diesen Umständen hat es noch weitere 15 bis 20 Jahre gedauert, ehe endlich eine größere Zahl von Habilitationen erfolgt ist. Die einzige Ausnahme bildete OLECHOWSKI, der sich bereits 1970 habilitieren konnte. Er hatte als Psychologe den Vorteil, wenigstens mit den empirisch-psychologischen Grundlagen der Pädagogik vertraut gewesen zu sein und mit einer

³⁴⁷ Diese Kommission wurde am 17. Juni 1936 von der philosophisch-historischen Klasse eingesetzt. Von 1943 bis 1964 war RICHARD MEISTER ihr Obmann. Am 7. März 1979 wurde sie in „Kommission für Philosophie und Pädagogik“ umbenannt; am 3. April 1987 in eine gemeinsame Kommission beider Klassen der Akademie umgewandelt. Vgl. MEISTER 1947, 173; HITTMAIR/HUNGER 1997, 72 und 264. ENGELBRECHT hat dieser Kommission von 1992 bis zu ihrer Auflösung Ende 1998 angehört.

³⁴⁸ ENGELBRECHT 1979, 204f. Zur Geschichte der Akademie-Kommission ebenda 201f. und 205f; ferner ENGELBRECHT: Geschichte, 1, 1982, 45–48.

³⁴⁹ Vgl. in diesem Buch Bd. 3, IX.

überwiegend psychologischen Habilitationsschrift die Lehrbefugnis für das Nachbarfach Pädagogik erlangen zu können.

Es war kein Beweis für eine blühende Wissenschaft, daß rund einhundert Jahre nach Errichtung der ersten Lehrkanzel für Pädagogik noch immer grundständig als Pädagogiker ausgebildete Spitzenkräfte für Professoren- und Assistentenposten fehlten. Wie sollte bei dem nun rasch einsetzenden Massenandrang Studierender in das ungefestigte Fach eine solide wissenschaftliche Ausbildung gesichert werden, wenn die ausbildenden Pädagogiker eine solche selbst nicht durchlaufen hatten und auf Nachlernen und Improvisieren angewiesen waren? Wie hätte die Pädagogik bei dieser Verfassung ihrer universitären Vertreter im Wettbewerb der Fächer um die besten Nachwuchskräfte jene wissenschaftliche Elite anziehen können, die sie brauchte, um ihren Rückstand aufzuholen? Diese schwierige Ausgangslage muß beim Blick auf die Habilitationen berücksichtigt werden. Es sind zwischen 1963 und 1999 insgesamt 20 erfolgt. Über die ersten drei von EDER, OLECHOWSKI und GRUBER ist bereits berichtet worden. Werfen wir nun einen Blick auf die 17 weiteren und auf den Sonderfall einer Habilitation für Pädagogische Soziologie.

f 1. FRIEDRICH OSWALD hat am 19. Mai 1980 im Alter von 41 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik*“ erworben.³⁵⁰

Er wurde am 25. Oktober 1938 als Sohn eines Bauern in St. Johann (Masonszentjanos) in Ungarn geboren, ist katholisch und hat drei Geschwister. Seine Familie wurde im Herbst 1945 wegen Zugehörigkeit zur deutschen Volksgruppe aus ihrer Heimat vertrieben und floh ins Burgenland. OSWALD besuchte das Untergymnasium im Zisterzienser-Stift Heiligenkreuz und die Lehrerbildungsanstalt der katholischen Priester- und Laienkongregation der Marianisten in Wien XVIII. Nach der Reifeprüfung unterrichtete er von 1959 bis 1962 als Volksschullehrer an der Privatschule der Marianisten und absolvierte dann den ordentlichen Präsenzdienst im österreichischen Bundesheer. Von 1963 bis 1972 war er als Hauptschullehrer in Wien tätig. Er ist verheiratet und hat drei Kinder.

³⁵⁰ Angaben nach dem vom Autor verschickten Fragebogen von 1996 (PAB) und einem am 22. Jänner 1998 durchgeführten Interview. Genehmigung der Habilitation durch das BMFWF am 10. Juni 1980. Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1981/82, 82.

Neben dem Lehrberuf hat er von 1966 bis 1972 an der Wiener Universität Pädagogik und Kunstgeschichte studiert. Auf Grund der von SCHÖNDORFER und BAYR-KLIMPFINGER mit „sehr gut“ bewerteten *Dissertation* „Sozialpsychologische Untersuchungen über die Veränderung der Gruppenstruktur von Schulklassen nach Schullandheimaufenthalten“ wurde er am 16. November 1972 zum Doktor der Philosophie promoviert. Seine mit soziometrischer Methode durchgeführte Dissertation ist 1973 mit einem Förderungspreis des Verlages „Jugend und Volk“ ausgezeichnet worden und unter dem Titel „Schullandheim und Sozialstruktur der Klasse“ als Buch erschienen.

Von 1972 bis 1980 war OSWALD Lehrer für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Soziologie an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien und zeitweise parallel dazu von 1976 bis 1983 halbtätig auch Vertragsassistent bei HEITGER und Lektor am Institut für Pädagogik der Universität³⁵¹. Die Habilitation erfolgte 7 Jahre nach der Promotion auf Grund einer von HEITGER inspirierten sozialphilosophischen *Habilitationsschrift* „Familie und Gesellschaft. Grundlinien einer Problemanalyse zur Idee der Gemeinschaft: zur Kritik der Überwältigung des Individuums durch die Institution“. Sie ist 1982 als Broschüre in der Schriftenreihe des „Katholischen Familienverbandes Österreichs“ erschienen.

Mit Wirkung vom 1. Mai 1983 wurde OSWALD zum Außerordentlichen Universitätsprofessor neuer Art³⁵² ernannt. Seit 1985 war er als Leiter des damals gegründeten „Zentrums für das Schulpraktikum“ (ZSP) der Universität Wien tätig, einer „besonderen Universitätseinrichtung“³⁵³, die von den Fakultäten wie vom Institut für Erziehungswissenschaften unabhängig war und dem Akademischen Senat unterstand. Es hatte den Auftrag, das „Schulpraktikum“ für die rund 10.000 Lehramtsstudierenden aller Wiener Hochschulen in Zusammenarbeit mit „Betreuungslehrern“ aus höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland zu organisieren. Es ist aus kleinen Anfängen zu einer mächtigen Einrichtung gewachsen, die über eine eigene Schriftenreihe („Interaktion“) verfügte und eigene Forschungen zur Theorie und Praxis der Lehrerbildung betrieb.³⁵⁴

³⁵¹ Personalstand der Universität Wien, 1976/77, 153 bis 1982/83, 222.

³⁵² Gemäß UOG 1975, § 31.

³⁵³ Gemäß UOG 1975, § 83. Zur Organisation vgl. OSWALD 1998.

³⁵⁴ Vgl. Interaktion V (1995): Erfahrungen – zehn Jahre „Neue Lehrerbildung“; dort S. 46ff. der Bericht über eine 1991 vom ZSP durchgeführte Fragebogen-Erhebung zur Evaluation der neuen universitären Lehrerbildung. *Personalstand des*

In seinen *Vorlesungen* hat OSWALD sich auf folgende Themen konzentriert³⁵⁵: „Pädagogische Soziologie“, „Lehren und Erziehen als Beruf“, „Theorie der Erziehung“, „Theorie des Unterrichts“, „Schulsoziologie“, „Theorie der Schule“ und „Begabungen entdecken – Begabte fördern: Herausforderungen für die Bildungswissenschaften“. In *Seminaren* wurde in häufiger Wiederkehr Folgendes behandelt: „Sozial- und Aktionsformen im Unterricht“, „Lehr- und Lernevaluation“, „Lehr- und Lernplanung“, „Schulklima und soziales Lernen“, „Schulgemeinschaftsmodelle“, „Individualisierung im Unterricht“, „Schulentwicklung in Österreich“, „Pädagogik und elektronische Datenverarbeitung“.

OSWALD hat zwischen 1983 und 1999 folgende 36 *Dissertationen* betreut und als erster Begutachter angenommen³⁵⁶:

- JOSEF PÖSCHL: Probleme des Hochschulstudiums älterer Erwachsener (1983);
 ASTRID ULRICH: Märchen in erzieherischer Bedeutung. Hilfe zum Erkennen der Welt (1983);
 BRIGITTE GEIGER: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus der Sicht der Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der allgemeinen Sonderschule (1983);
 DANIEL GLATTAUER: Das Problem des Bösen und seine pädagogische Bedeutung (1984);
 JOHANN LANGER: Lehrerbildung in Theorie und Praxis (1984);
 SUSANNE GERMIN: Impulse zur Reform der Leistungsbeurteilung (1985);
 DORIS HOFER: Der Wandel des schulischen Leistungsbegriffes in politischen Systemen. Analysen zur Leistungsbeurteilung an Volksschulen und Gymnasien Österreichs vom Staatsgrundgesetz 1867 bis zum Schulgesetzwerk 1962 unter dem Aspekt sozialhistorischer Erkundung (1985);
 DOROTHEA LANTHALER: Buch und Bildung. Buchauswahl für Bibliotheken im Spannungsfeld von pädagogischen, literarischen und informationspolitischen Wertvorstellungen, dargestellt am Beispiel von Bibliotheken in Südtirol (1985);
 ULRIKE GÖTTERER: Die gymnasiale Entwicklung im 20. Jahrhundert (1985);
 MARIANNE RAST-SCHWARZ: Der Lehrer im Spannungsfeld von Idee und Wirklichkeit des Schulsystems. Eine Analyse der Lebenssituation österreichischer Trivialschullehrer im 19. Jahrhundert am Beispiel eines niederösterreichischen Schuldistrikts (1985);

ZSP: 5 wissenschaftliche Dienstposten; 5 Sekretariatsmitarbeiterinnen; 7 teilbeschäftigte Lehrpersonen an höheren Schulen. Nach: Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1995/96, 317. Ähnlich im Personalstand 1998/99, 323.

³⁵⁵ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Wien WS 1980/81 bis WS 1999/2000.

³⁵⁶ Zweiter Begutachter war in den meisten Fällen HEITGER; nie dagegen OLECHOWSKI. Nach: ZfP 30(1984), 434 bis 46(2000), 504.

- TURAN AKBAS: Historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen der Lehrerausbildung. Neuorientierung der türkischen Lehrerausbildung im gesamt-europäischen Kontext (1987);
- CHRISTINE GLAUNINGER: Ausbildung als Faktor der Professionalisierung. Dargestellt am Beispiel der Umwandlung der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen zur Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (1988);
- ANTON RAUTER: Die ständige Beobachtung der Mitarbeit als Kriterium der Leistungsfeststellung – Idee und Verwirklichung, dargestellt am Beispiel der Hauptschulen des Burgenlandes (1988);
- HERMANN WEINER: Zur Kritik der Tradition im Problem der Pädagogik (1987);
- WERNER GRAF: Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von den Anfängen des öffentlichen Schulwesens bis 1918 (1990);
- ANASTASIA KONDYLI: Sexualerziehung in der Schule Griechenlands und Österreichs (1990);
- EDELTRAUT PAUL: Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Der Wandel der Berufsrolle der Frau im Spiegel der Veränderung einer Schulart (1990);
- GABRIELE KLEIN: Elternbildung und (Schul-)Partnerschaft. Über einen möglichen Zusammenhang der beiden Bereiche (1990);
- HANS URACH: Unterrichtsgestaltung in der Orientierung auf die Forderung von Mündigkeit. Eine Untersuchung in Maturaklassen von allgemeinbildenden höheren Schulen (1991);
- KARIN EICHHORN: Berufseintrittsschwierigkeiten von jungen Lehrern und Möglichkeiten zu deren Bewältigung (1992);
- RUDOLF KARY: Probleme der Begabungsförderung. Untersuchungen zu Schulversuchsmodellen. Genese und Evaluation der fremdsprachlichen Förderung von Begabten in Niederösterreich (1993);
- CHRISTINA HAGER: Perspektiven der Lehrerausbildung. Untersuchung zur Situation der Ausbildung an Pädagogischen Akademien aufgrund einer Vergleichsstudie im universitären Bereich (1994);
- ULRIKE WESSELY: „Wirklichkeit“ und „Verstehen“. Das Ausloten von Wirklichkeitskonstruktionen in Psychoanalyse und Familientherapie und das Verstehen „des anderen“ in der Pädagogik (1994);
- MARGARETHA GERSTL: Warum Lehrer ihren Beruf verlassen. Analysen zu Erwartungen im Lehrberuf und zu den Ursachen der Resignation gegenüber Berufsbelastungen (1995);
- HUBERT PRINZ: Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge (1995);
- MONIKA DORN: Was dürfen Frauen wissen? Zur Mädchenbildung zwischen Diskriminierung und Emanzipation (1996);
- BRIGITTE WENZINA: Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung (1996);
- HEDWIG DOLL: Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung an der Universität Wien. Fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung (1997);
- KARIN LAUERMANN: Sozialpädagogische Berufsbildung: die Ausbildung für Sozialpädagogik und für das Arbeitsfeld der Sozialpädagoginnen – Entwicklungstendenzen in Europa (1997);

CLAUDIA MICHAELEK-KORNHOFER: Ist COMENIUS zum „Lehrer der Völker“ geworden?

Eine Dokumentation der weltweiten Aktivitäten aus Anlaß der 400sten Wiederkehr des Geburtsdatums des JAN AMOS KOMENSKY im Jahre 1992 (1997);

KARIN GSTATTER: Der gute Lehrer: Erwartungshaltung von Eltern, deren Kinder eine vierte Volksschulklasse besuchen (1998);

TAMARA KATSCHNIG: Lehrerangst: Gespräche mit Lehrern in Wien (1998);

ALFONS LAKATOS: Zur Problematik ganztägiger Schulformen (1998);

MARTINA MÜLLER: Analyse von Schülerfehlern in der Trigonometrie: Ursachenforschung, Diagnose und Fehlerkorrektur anhand von Schularbeitsheften. Interviews und Übungen nach dem Prinzip des Mastery-Learning (1998);

ILSE TILLMANN: Schule ohne Aussonderung: Integration behinderter Schüler in den Regelunterricht – ein weitgehend ungelöstes Problem (1998);

HELENE MIKLAS: Die protestantische „Hohe Schule“ in Loosdorf 1574–1627 (1999).

OSWALDS *Publikationen* bestehen aus der Dissertation, der Habilitationsschrift, einem Buch „Verkehrserziehung: Aktivität oder Anpassung?“ (1978) und rund 40 Aufsätzen. Sie handeln hauptsächlich von Sozialbeziehungen in der Schule, Begabtenförderung und Lehrerbildung³⁵⁷. Daraus ragt eine auf Initiative der „Politischen Akademie“ der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) unter OSWALDS Leitung entstandene empirische Studie über „Schulklima“ (1989) hervor, zu der er drei Kapitel beigesteuert hat.³⁵⁸ Seit 1992 hat er sich auf „Bewußtseinsbildung für eine begabungsfreundliche Lernkultur“ spezialisiert.³⁵⁹ Im Vordergrund stehen seither skizzenhafte populäre schulprogrammatische und bildungspolitische Texte, deren Wert durch begriffliche Unklarheit und modische Schlagworte³⁶⁰ gemindert wird: zum Beispiel „Bildung als Kultur des Friedens“, „Bildungspolitik für eine ‚Kultur der Freiheit‘“, „Lernziel Freiheit“ und „Schulkultur – Lehren und Lernen als Kultivieren der Freiheit“.

Erziehungsphilosophisch hat OSWALD sich eng an HEITGER angeschlossen und im Widerspruch zu einer realistischen Anthropologie die „Autonomie der Person“ und die „Befreiung des ICH“ als höchste Wertideen propagiert³⁶¹. Politisch steht er der ÖVP nahe³⁶².

³⁵⁷ Vgl. u.a. OSWALD 1987 und 1991.

³⁵⁸ Vgl. OSWALD/PFEIFER/RITTER-BERLACH/TANZER 1989, 7f.

³⁵⁹ Vgl. OSWALD 1995 und 1994.

³⁶⁰ Als Beispiel aus OSWALD 1994a, 401: begabte Kinder „brauchen begabende Lehrende; beide brauchen intelligente Schulstrukturen!“

³⁶¹ OSWALD 1982, 22ff. und 1987a, 271 und 267 in einer oberflächlichen Polemik gegen die Institutionenlehre von ARNOLD GEHLEN.

³⁶² Vgl. seinen bildungspolitischen Beitrag zur Festschrift für den ehemaligen ÖVP-Bundesparteiohmann ALOIS MOCK (OSWALD 1994a) und seine Stellung als Leiter der „Wissenschaftlichen Projektgruppe“ der vom Wiener ÖVP-Politiker BERN-

Bildungspolitisch strebt OSWALD für alle Lehrer die „universitäre Lehrerbildung“ in einer „Pädagogischen Fakultät“ an³⁶³, ohne sich mit deren Problematik auseinandergesetzt zu haben. Für ihn besteht „der Wert der universitären Ausbildung für LehrerInnen ... in der Teilhabe an der wissenschaftlichen Forschung“³⁶⁴. Statt diese Behauptung zu erläutern und zu begründen, blieb es bei der vagen Andeutung: „Die Pionier-Leistungen des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien haben im letzten Jahrzehnt die Evolution eines Begriffs von universitärer Lehrerbildung bewirkt“³⁶⁵. Nach OSWALDS historisch unhaltbarer Selbsteinschätzung begann „mit dessen Etablierung erstmals eine universitäre pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden“³⁶⁶. Um aber „Zukunft deutlicher artikulieren“ zu können, hat er 1999 beantragt, „am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien ... eine Abteilung für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ unter seiner Leitung einzurichten.³⁶⁷

f 2. WERNER SCHWENDENWEIN hat am 19. Jänner 1981 im Alter von 37 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozent für „*empirische Schul- und Berufspädagogik*“ erworben.³⁶⁸

Er wurde am 11. Juli 1943 als einziges Kind eines Schlossers in Mödling (Niederösterreich) geboren und ist katholischer Konfession. Er besuchte die Volks- und Hauptschule in seiner Heimatstadt und widmete sich daneben schon früh der Musik – unter anderem als Alt-Solist der „Sängerknaben vom Wienerwald“. Von 1957 bis 1962 absolvierte er die Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Wien I (Hegelgasse).

HARD GÖRG (1942–) initiierten „Sir-KARL-POPPER-Schule“ in Wien. Deren mehr durch Wunschenken als durch realistisches Mittel-Wissen bestimmtes Programm (Wien 1994, Verlag Dr. Karl Lueger Institut) stammt weitgehend von OSWALD. Vgl. auch OSWALD 1999a.

³⁶³ OSWALD 1994a, 405f.

³⁶⁴ OSWALD 1999, 348. Ähnlich 1999b, 11: „... in der direkten Teilhabe an der (internationalen) wissenschaftlichen Forschung“.

³⁶⁵ OSWALD 1994a, 407.

³⁶⁶ OSWALD 1999, 348.

³⁶⁷ Ebenda, 347.

³⁶⁸ Angaben nach dem vom Autor verschickten Fragebogen von 1996 sowie einem Brief SCHWENDENWEINS an den Autor vom 22. November 1996 mit beigelegten Texten „Lebenslauf“, „Publikationen“, „Wissenschaftliche Aktivitäten“ (Stand: 1.11.1996 und 1.10.1998) im PAB und einem Interview mit dem Autor am 19. Dezember 1997. Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1981/82, 83.

Nach der Reifeprüfung war er zehn Jahre lang als Pflichtschullehrer tätig. 1965 legte er die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen ab. 1968 bestand er die Lehrbefähigungsprüfung für Hauptschulen in den Fächern Mathematik, Musik und Knabenhandarbeiten. Von 1968 bis 1972 hat er neben dem Lehrberuf Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Wiener Universität studiert. Am 10. Juli 1972 wurde er auf Grund einer von SCHÖNDORFER und BAYR-KLIMPFINGER mit „sehr gut“ bewerteten *Dissertation* „Der Einfluß der neunjährigen Schulpflicht auf die Berufswahl. Untersuchung über berufliche Entscheidungen bei österreichischen Lehrlingen“ zum Doktor der Philosophie promoviert. Die Dissertation wurde mit dem Förderungspreis des Verlages „Jugend und Volk“ (1974) sowie dem Theodor-Körner-Förderungspreis (1975) ausgezeichnet und erschien 1975 unter dem Titel „Dualsystem oder Vollzeitschule“ als Buch. 1972 verließ er den Schuldienst und wurde Assistent von WOLF am Institut für Pädagogik der Universität Wien. Er hat vorwiegend empirisch gearbeitet und von 1974 bis 1980 einen Lehrauftrag für die „Planung und Auswertung erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen“ versehen. SCHWENDENWEIN ist seit 1963 verheiratet und hat einen Sohn. Seit 1980 gehört er der Pädagogischen Sektion der Görres-Gesellschaft an; seit 1981 der „Arbeitsgemeinschaft für Empirisch-Pädagogische Forschung“ (AEPF). Die Habilitation erfolgte 8 Jahre nach der Promotion.

Die *Habilitationsschrift* war dem Thema „Erfolg und Versagen in technischen Schulen“ gewidmet und ist 1982 als Buch erschienen. Als Dozent hat er sich auf die *Berufspädagogik* spezialisiert. Als Vorsitzender der Studienkommission³⁶⁹ der Studienrichtung Pädagogik (von 1981–1987) ist es ihm 1982 gegen den Widerstand aller Professoren gelungen, dieses Fach als einen weiteren Schwerpunkt im Studienplan zu verankern. Die von ihm angestrebte Errichtung einer Abteilung³⁷⁰ für Berufspädagogik analog zu den anderen Abteilungen wurde jedoch verhindert, obwohl dafür Bedarf bestand und von SCHWENDENWEIN beachtliche Vorleistungen in Forschung und Lehre erbracht worden waren. Am 18. Juni 1988 wurde ihm der Berufstitel „Außerordentlicher Universitätsprofessor“ verliehen.

³⁶⁹ Zu Aufgaben und Zusammensetzung der Studienkommissionen vgl. UOG 1975, § 57–§ 60 und in diesem Buch S. 224.

³⁷⁰ Zu Aufgaben und Organisation von Abteilungen innerhalb eines Instituts vgl. UOG 1975, § 48.

Von 1993 bis 1995 hatte SCHWENDENWEIN auch einen Lehrauftrag zur Durchführung des Forschungsseminars für Dissertanten der Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 1997 ist er nebenberuflich als Lehrbeauftragter für „Grundlagen pädagogischer Qualifizierung“ und „Datengewinnungstechniken“ am Fachhochschulstudiengang für Militärische Führung der Militärakademie in Wiener Neustadt tätig.

In seinen *Vorlesungen* hat er sich auf wenige regelmäßig wiederkehrende Themen beschränkt: „Theorie des Unterrichtens und der Unterrichtsvorbereitung“, „Theorie des erziehenden Unterrichts“, „Erfolg und Mißerfolg in Sekundarschulen“, „Allgemeine Grundlagen beruflicher Bildung“, „Theorie beruflicher Bildung“, „Berufliche Ausbildungsinstitutionen“ und „Rechtliche Grundlagen beruflicher Bildung“. Die Seminare waren hauptsächlich vorlesungsbegleitende „Praktikumseminare“ mit Hospitationen in Schulen und Betrieben. Seit 1990 wurden pro Semester durchschnittlich 700 Zeugnisse für die Teilnehmer an diesen Lehrveranstaltungen ausgestellt.

SCHWENDENWEIN hat zwischen 1984 und 1999 folgende 24 *Dissertationen* betreut und als erster Begutachter angenommen³⁷¹:

- GABRIELE GROSSEBNER: Die Effektivierung des Förderunterrichts in Mathematik auf der 4. Schulstufe (1984);
- FRANZ OFNER: Automationsbedingte Qualifikationsveränderungen und Konsequenzen für das duale System der Lehrlingsausbildung (1984);
- GABRIELE SVIK: Ursachen für den Gebrauch von Rauschmitteln (1984);
- IRMA NOWAK-BARTEL: Eingangsvoraussetzungen von Führerscheinanwärtern und ihr Prognosewert für den Prüfungserfolg (1985);
- CHARLOTTE PAIKL: Berufswahlentscheidung, -einmündung und -bewährung von Pflichtschülern und Absolventen von Berufsvorbereitungskursen (1985);
- ELISABETH KLIESSPIESS: Berufs- und Lebensperspektiven von Frauen. Ein berufspädagogischer Beitrag zur Lage weiblicher Beschäftigter (1986);
- JOHANN PEHOFER: Reduktion außerschulischer Lernhilfen bei Besuchern von Versuchsschulen auf der Sekundarstufe I (1986);
- ATANUR TÜRKMEENOGLU: Determinanten für den Erwerb der deutschen Sprache bei türkischen Gastarbeiterkindern (1986);
- ALFRED WALZER: Berufliche Bildung in der Land- und Forstwirtschaft Niederösterreichs (1986);
- WALTER KOY: Curriculum für Sozialmaßnahmen zur Arbeits- und Berufsförderung (1987);
- RENATE CHRISTL: Befindensbeeinträchtigungen am Arbeitsplatz. Burnout-Studie bei Bankangestellten und Pflegepersonen (1992);

³⁷¹ Nach ZfP 31(1985), 434 bis 46(2000), 504; korrigiert und ergänzt nach SCHWENDENWEIN: Wissenschaftliche Aktivitäten, PAB.

- RUDOLF JARISCH: Rollenverständnis von Schulleitern. Eine empirische Studie bezüglich Direktoren der Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (1992);
- REINHARD FELDL: Beurteilung von Lehrersanktionen durch Volksschüler (1993);
- URSULA MAZANEK: Ausbildungscurriculum „Gesundheitsberater“ (1993);
- ELISABETH HEINRICH: Defizite der Volksschullehrerausbildung an Pädagogischen Akademien (1994);
- ERICH MOHL: Anforderungsprofile in der Ausbildung von Maschinenbau-Ingenieuren. Pilotstudie (1994);
- GÜNTHER ESSL: Weiterbildungspraxis in Großunternehmen. Eine empirische Untersuchung über interne und externe Betriebspädagoginnen (1995);
- MARGIT A. SCHUSTER: Formen ganzheitlicher Animation in der Altenbetreuung (1995);
- KARIN WOLF: Lehrerverhalten im Disziplinarkonflikt mit Hauptschülern. Ein Experiment zur Beurteilung des Lehrerverhaltens durch Schüler (1995);
- FRAZ ZEHETNER: Determinanten des Burnout-Prozesses bei Lehrern. Eine empirische Studie bei Wiener Pflichtschullehrern (1995);
- GABRIELE CERWINKA: Ausbildungscurriculum Arzthelferin (1997);
- GERHARD FÜRSTLER: Das Kolleg für Gesundheits- und Krankenpflege in Krems an der Donau NÖ: Dokumentation eines einmaligen Schulversuchs (1997);
- ELKE SCHIESTEL-BREUER: Klavierunterricht – didaktisch-methodische Wege zur künstlerischen Perfektion. Eine empirische Untersuchung bei Klavierstudenten und deren Lehrern (1998);
- SYLVIA DUFFEK: Englisch im Primarschulbereich. Standardcurriculum für den Schulversuch „Lollipop“ auf der Grundstufe I zur sukzessiven Verwendung von Englisch als zweiter Unterrichtssprache (1999).

Mehrere dieser Dissertationen sind im Druck in der von SCHWENDENWEIN herausgegebenen Reihe „Berufliche Qualifizierung“ des Verlages Peter Lang (Frankfurt am Main) erschienen. Neben den Dissertationen wurden zwischen 1986 und 1999 insgesamt 101 Diplomarbeiten zu schul- und berufspädagogischen Themen betreut und begutachtet, von denen 25 auch gedruckt worden sind.

An *Publikationen* liegen rund 60 Aufsätze und zwei weitere Bücher vor: eine „Theorie des Unterrichtens und Prüfens“ (1985), die 1998 bereits in 6., überarbeiteter und erweiterter Auflage erschienen ist (7. Auflage 2000), und das Buch „Fahrschullehrerausbildung“ (1996), das ihn als Experten für dieses Spezialgebiet ausweist. Die Aufsätze berichten teils über eigene empirische Untersuchungen, teils über grundsätzliche Fragen der Schul- und Berufspädagogik wie Hauptschulreform, Leistungsbeurteilung, Unterrichtsmethoden und Lehrlingsausbildung. Zu den frühen empirischen Veröffentlichungen gehört auch die erste Untersuchung über „Studiensituation und Studienverhalten von Hauptfachpädagogen an der Universität Wien“ (1978).

Das Hauptwerk „Theorie des Unterrichtens und Prüfens“ ist in erster Linie für Lehramtsstudenten gedacht. Dadurch läßt es auch erkennen, was ihnen von SCHWENDENWEIN inhaltlich und terminologisch in Lehrveranstaltungen vermittelt und bei Prüfungen abgefordert wird. Es handelt sich um ein enzyklopädisch angelegtes System vorwiegend lernpsychologischer Informationen mit hilfreichen praktischen Anwendungen – aber zum Schaden für die Sache in der Fachsprache anglo-amerikanischer Unterrichtspsychologie. Es ist charakteristisch für eine Art der Auswertung empirischer „Lehr-Lern-Forschung“, die ohne Verbindung mit der klassischen Pädagogik und Didaktik betrieben wird und sterilen Psychologen-Jargon mit wissenschaftlichem Niveau verwechselt. Die Dinge werden viel komplizierter dargestellt und benannt, als es für eine praktische Unterrichtstheorie notwendig wäre. Aus dieser künstlichen Vorstellungswelt führt weder gedanklich noch sprachlich eine Brücke zur Alltagswelt.

Als Beispiel sei aus dem Kapitel „Verarbeitungslernen“ der Abschnitt über „Elaborieren und Strukturieren“ zitiert: „Wissenserwerb besteht aus automatischen und gesteuerten Enkodierprozessen. Bei gesteuerten Enkodierprozessen lassen sich itemspezifische von relationalen unterscheiden. Itemspezifisches Enkodieren bedeutet in der didaktischen Praxis, daß der Lerner neue Lehr-Lerninhaltelemente mit bereits in seiner Person gespeicherten Vorwissenselementen verknüpft. Jede dieser Verknüpfungen kann als Elaboration bezeichnet werden. Je mehr Elaborationen zu einem neuen Lehr-Lerninhaltelement vom Lerner hergestellt werden, desto größer ist die dabei entstehende Verarbeitungstiefe, die in der didaktischen Praxis den Charakter von Verstehenstiefe annimmt. Generell kann man auch aufgrund empirischer Belege erwarten, daß mit zunehmender Verstehenstiefe auch die Behaltensdauer in der Recalleistung steigt, wenn gleichzeitig eine überzeugende relationale Enkodierung bezüglich mehrerer zu erwerbender Lehr-Lerninhaltelemente praktiziert wird“.³⁷²

Das Buch ist voll von geschraubten Abstrakta wie „pädagogisches Multitasking“; „interpretative Elaboration“ von „Stressoren-Paketen“; „Universelles Coping“ als „Selbstintervention des Lehrers“ gegen die Gefahr, ein „Burnouter“ zu werden; „Retrievalprozesse“; „Feedbackgeber“; „Verarbeitungsfeedbackphase im Zuge expertenhomogenen Teamteachings“; „kooperativer Input“ durch „Inputträger“; „be-

³⁷² SCHWENDENWEIN 1993, 159. In der 6. Auflage (1998), 145 etwas verändert, aber nicht wesentlich leichter verständlich.

rufsvollzugsorientiertes Materialfundamentum als Summe existentieller Lernzielfundamenta“ usw³⁷³. Durch diese blutleere Darstellungsweise wird der Zugang zu einem im Kern gehaltvollen Text sehr erschwert. Sie verleitet künftige Lehrer wie Pädagogiker zu einem Berufsargon, durch den mehr Wissen vorgetäuscht wird, als vorhanden ist, und entfremdet sie von der gemeinsamen Sprache mit jenen Menschen, für die sie zu arbeiten haben. In dieser Hinsicht repräsentiert SCHWENDENWEIN den Gegenpol zum Ideal größtmöglicher sprachlicher Einfachheit, das sein Lehrer KARL WOLF³⁷⁴ befolgt hat.

f 3. INES MARIA BREINBAUER (geborene DENKMAYR) hat am 18. Jänner 1983 im Alter von 33 Jahren die Lehrbefugnis als Universitätsdozentin für „*Systematische Pädagogik*“ erworben³⁷⁵.

Sie wurde am 13. Mai 1949 in Linz als Tochter eines Baumeisters und einer Sonderschullehrerin geboren, hat zwei Geschwister und ist katholischer Konfession. Nach der Reifeprüfung mit Auszeichnung am Bundes-Realgymnasium für Mädchen in Linz (Körnerstraße) studierte sie von 1967 bis 1974 an der Wiener Universität 13 Semester lang Mathematik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Am 23. Juni 1972 erhielt sie das Lehramtsprüfungszeugnis für die Fächer Mathematik und Philosophischer Einführungsunterricht. Sie trat jedoch nicht in den Schuldienst, sondern übernahm eine Assistentenstelle³⁷⁶ bei HEITGER und absolvierte ein Doktoratsstudium im Hauptfach Pädagogik mit Psychologie als Zweitfach.

Auf Grund einer von HEITGER und WOLF als „ausgezeichnet“ bewerteten *Dissertation* über „Probleme des Einsatzes des Medienverbundes in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Studienprogramm ‚Management‘ des Österreichischen Rundfunks“ wurde sie am 23. Jänner 1975 zur Doktorin der Philosophie promoviert. Die Dissertation wurde 1975 mit einem Förderungspreis des Verlages „Jugend und Volk“ ausgezeichnet und ist 1977 unter dem Titel „Erwachsenenbildung und Medienverbund“ als Buch erschienen. BREINBAUER war seit 1971 verheiratet und hat zwei Kinder. Von 1974 bis 1981 diente sie nebenamtlich als Sekretärin des Wissenschaftlichen Beirates der 1970

³⁷³ SCHWENDENWEIN 1993, 25, 38, 42, 150, 181, 214f., 295.

³⁷⁴ Vgl. in diesem Buch S. 564ff.

³⁷⁵ Personalstand der Universität Wien für das Studienjahr 1985/86, 101. Biographische Angaben nach dem vom Verfasser verschickten Fragebogen und einem undatierten „Lebenslauf“ von 1996. PAB.

³⁷⁶ Personalstand 1972/73, 134.

in Klagenfurt gegründeten „Hochschule für Bildungswissenschaften“. Seit 1981 unterstützt sie HEITGER in der Schriftleitung der „Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Ihre Habilitation erfolgte 8 Jahre nach der Promotion.

Als schriftliche *Habitationsleistung* wurde an Stelle einer Monographie eine als solche ungedruckt gebliebene Sammlung von Aufsätzen vorgelegt, die folgenden Titel hatte: „Der Respekt vor dem Subjekt. Studien zur Theorie und Lehrbarkeit der Erziehung“ (kumulative Habilitation). Nach HEITGERS Emeritierung hat BREINBAUER 1995 die *Leitung der Abteilung für Theoretische und Systematische Pädagogik* übernommen. Im Studienjahr 1991/92 war sie Lehrstuhlvertreterin an der Universität Regensburg, 1992/93 an der Universität Passau. Mit Wirkung vom 1. Oktober 1998 wurde sie zur Außerordentlichen Professorin „für Allgemeine (Systematische) Pädagogik“ an der Universität Wien ernannt. Seit 2000 ist sie Vorstand des Institutes.

Da ihr Fachgebiet in Vorlesungen durch HEITGER ausreichend vertreten erschien, hat BREINBAUER ihre Lehrtätigkeit bis zu dessen Emeritierung vorwiegend in Proseminaren, Seminaren und Übungen ausgeübt. Ihre *Vorlesungen* konzentrierten sich in jährlicher Wiederkehr auf zwei Themen: „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ und „Hermeneutische und kritische Methoden in der Pädagogik“. Ferner hat sie einmal „Zum Problem der Lehrbarkeit von Pädagogik“ und mehrfach eine „Einführung in die Medienpädagogik“ gelesen.

Thematisch weit vielseitiger waren ihre *Seminare*: „Norm- und Wertproblematik“, „Lehren und Erziehen als Beruf“, „Soziales Lernen“, „Grundpositionen der Mediendidaktik am Beispiel Kinderbuch“, „Identität und Erziehung“, „Moralität und Erziehung“, „Erziehung und Glück“, „Glück und Moral“, „Frau und Medien“, „Entwicklung als Ziel von Erziehung?“, „Bildung durch Massenmedien?“, „Umwelterziehung“, „Erziehung zur Verantwortung gegenüber allem Lebenden“, „Legitimationsprobleme von Ökopädagogik/Umwelterziehung“, „Frauenmoral – Männermoral? Die KOHLBERG-GILLIGAN-Kontroverse und ihre pädagogischen Implikationen“, „Zur Problematik des Topos der Identität und ihren pädagogischen Implikationen“, „Grundlose Erziehung?“, „Pädagogik und Ethik“, „Das mag in der Theorie richtig sein ...“, „Zum Verhältnis von Theorie und Praxis: vom Wissen zum Handeln“, „Bildungstheorie – heute?“, „Pädagogische Argumente im öffentlichen Diskurs“, „Pädagogische Professionalität“. Obwohl sie selbst ohne Schulpraxis geblieben ist, hat sie sich seit 1984 regelmäßig

an der Einführungsphase in das Schulpraktikum für Lehramtskandidaten beteiligt.³⁷⁷

BREINBAUER hat seit 1985 folgende 4 *Dissertationen* betreut und als erste Gutachterin angenommen³⁷⁸:

URSULA HEJIMANEK: Über die Krise der Medienforschung: Das Selbstverständnis von Pädagogik in der medienpädagogischen Literatur der Gegenwart. Anthropologische Reflexionen um Ansatzpunkte zur Neuorientierung von Medienpädagogik (1985);

HERBERT GENOWITZ: Der pädagogische Sinn der Dissertation im Spannungsfeld von Bildung und Institution (1986);

BRIGITTE ZIELINA: Identität – Erziehung. Der Beitrag von Erziehung zur Identitätsentfaltung des Kindes (1990);

KLAUS DOBLHAMMER: Das Sprechen der Sprache. Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse JACQUES LACANS (1998).

BREINBAUERS *Publikationen* umfassen neben der gedruckten Dissertation rund 40 Aufsätze und ein Buch „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ (1996). Es ist aus ihrer Pflichtvorlesung darüber hervorgegangen³⁷⁹ und gibt Einblick in die Lehrinhalte, die den Studierenden zu diesem Thema angeboten wurden.

Wer – analog zu Einführungen in verwandte Wissenschaften wie Politologie, Psychologie oder Soziologie – Informationen über den Gegenstand, die Grundbegriffe, die Methoden und das Kernwissen der Allgemeinen Pädagogik (im Unterschied zu speziellen Pädagogiken wie Schul- oder Wirtschaftspädagogik usw.) erwartet, wird enttäuscht. Der Titel des Buches – also auch jener der Lehrveranstaltung, für die es dienen soll – ist irreführend. Es bietet kein Sachwissen über Erziehung, sondern fragt „nach der *Möglichkeit* von Allgemeiner Pädagogik heute“, also nach den „Konstitutionsprobleme(n) der Pädagogik selbst“, nach ihrer philosophischen Grundlegung und Rechtfertigung, nach den „transzendentalen Schemata des Faches“. Das geschieht „nicht in konstruktiver, systembildender Absicht, sondern in de-konstruktiver, nämlich auf die Legitimation (Rechtfertigung) von Systemen abhebender Stoßrichtung“. Es handelt sich nicht um Pädagogik oder Erziehungstheorie, sondern um eine sehr spezielle Meta-Pädagogik: um eine an den PETZELT-HEITGER-Kreis anschließende transzendentalphiloso-

³⁷⁷ Nach den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Wien, SS 1983 bis WS 1999/2000. AUW.

³⁷⁸ Nach: ZfP 32(1986), 447; 33(1987), 448; 37(1991), 502 und brieflicher Mitteilung BREINBAUERS vom 29.10.1998 an den Autor.

³⁷⁹ BREINBAUER 1996, 9.

phische Theorie ausgewählter historischer Erziehungstheorien. Sie könne zwar „nicht als praxistauglich“ erwiesen werden, „fungiere“ aber „aufklärend, erhellend, enttäuschend. Sie macht den Blick frei für jene Voraussetzungen, unter denen pädagogische Rede Anspruch auf Geltung erhebt ...“³⁸⁰ Ihr Zweck sei „die Kultivierung der Empfindlichkeit für die theoretisch-pädagogische Wahrheitsproblematik“.³⁸¹

BREINBAUERS Buch macht verständlich, warum HEITGERS Professur nach seiner Emeritierung 1995 eingezogen worden ist³⁸²: *diese* Art von „Allgemeiner Pädagogik“ war eine Täuschung der Studierenden und der Öffentlichkeit. Sie hat einen von HERBART (1806) über THEODOR WAITZ (1852) bis WILHELM FLITNER (1965) eindeutig gebrauchten Namen, der die systematische Darstellung des Grundwissens über Erziehung bezeichnet, fälschlich für sterile metatheoretische Reflexionen eines kleinen Zitier- und Lobekartells mißbraucht. Es kommen aus der Gesamtmenge pädagogischer Richtungen und Autoren nur *eine* Richtung und die kleine Teilmenge ihrer Anhänger zu Wort. Obwohl es um Philosophie des pädagogischen Wissens geht, wird ohne jeden Bezug zu moderner Wissenschaftstheorie spekuliert. Fremdsprachige Autoren und damit die für das Thema einschlägige anglo-amerikanische „Philosophie der Erziehung“ bleiben gänzlich unberücksichtigt. Alle kritischen Stimmen, die die Selbstgenügsamkeit dieser provinziellen praxis- wie wissenschaftsfremden Sondergruppe stören könnten, werden ferngehalten. Die Anwendung des von HEITGER propagierten „dialogischen Prinzips“ bleibt auf die eigenen Gesinnungsfreunde beschränkt. Statt den Studierenden in der angekündigten „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ elementares pädagogisches Wissen zu bieten, wird unnötig kompliziertes metapädagogisches Scheinwissen geboten, das zu leerem Geschwätz verführt.

Dieser zum Verständnis der Verhältnisse am Wiener Institut notwendige kritische Hinweis auf ihr Buch sollte allerdings kein Grund sein, BREINBAUERS erziehungsphilosophische Aufsätze zu unterschätzen. Sie behandeln zum Teil aktuelle Themen wie „Identität“ und Bildung, KOHLBERGS Moralpädagogik ohne Gewissen, das „Verhältnis

³⁸⁰ Ebenda, 22 und 24 (Hervorhebung vom Verfasser).

³⁸¹ Ebenda, 134.

³⁸² Vgl. in diesem Buch S. 555 und HEITGER 1996, 27.